

LE FRANÇAIS À L'ÉLÉMENTAIRE

Guide pédagogique
Premier cycle

FRANÇAIS - LANGUE MATERNELLE

Language Services

Alberta
EDUCATION

LE FRANÇAIS
À L'ÉLÉMENTAIRE

Guide pédagogique
Premier cycle

FRANÇAIS - LANGUE MATERNELLE

Alberta
Education
1987

Dépôt légal - quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta . Language Services.
Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle : guide pédagogique : premier cycle.

ISBN 0-920794-87-4

1. Français (Langue) -- étude et enseignement (primaire) -- Alberta. I. Titre.

PC2065.A333 1987 440.707123

REMERCIEMENTS

Alberta Education tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la préparation de ce guide pédagogique:

Auteurs	**Gérald Fallon** Alberta Education
	Marie Morse Alberta Education
Directeur du projet	**Marcel Lavallée** Alberta Education
Coordinatrice du projet	**Francine Bourque** Alberta Education

ÉQUIPE DE PRODUCTION - LANGUAGE SERVICES BRANCH

Édition et coordination	**Jocelyne Bélanger**
Responsable de la production	**Louise Chady**
Traitement de texte et mise en pages	**Anita Bartosch** **Francine Poudrette**
Illustrations	**Michel Fortier**

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Ce guide pédagogique a pour but de proposer une démarche permettant à l'enseignant d'articuler le contenu notionnel du programme d'études, dans le cadre d'activités signifiantes de communication orales et écrites.

L'objectif de ce guide est essentiellement de favoriser le cheminement de l'enseignant à l'intérieur d'une démarche d'enseignement du français langue maternelle. Ainsi, il ne faudra pas s'attendre à y retrouver une banque d'activités puisque le matériel didactique remplit déjà cette fonction. Le guide présente plutôt une démarche permettant à l'enseignant d'articuler et d'exploiter au maximum le contenu de son matériel didactique, en fonction des intérêts et du vécu des élèves et des objectifs prescrits au programme d'études.

La démarche proposée touche autant le développement des habiletés de compréhension (lecture et écoute) que de production (écriture et oral). En guise de préalable à l'explication du "comment faire", nous incluons dans ce guide des sections explicatives:

- sur les principes directeurs sous-jacents à la démarche;

- sur le but poursuivi lors de la réalisation d'activités d'apprentissage en classe de français;

- sur les particularités concernant le développement des habiletés à lire, à écrire et à communiquer oralement, au premier cycle de l'élémentaire.

Ces sections fourniront à l'enseignant des indications pratiques sur le cadre général dans lequel s'inscrit la démarche pédagogique.

Comme pour toutes les autres démarches pédagogiques, celle qui est proposée pourra être adaptée par l'enseignant selon sa personnalité, ses valeurs et son expérience pratique. En lisant ce guide, il est souhaitable de garder à l'esprit que

s'approprier une démarche pédagogique, signifie d'être en mesure d'y insérer des éléments propres à sa pratique quotidienne en classe de français. C'est également d'être en mesure d'évaluer sa propre démarche d'enseignement et, au besoin, d'y apporter quelques changements.

PRINCIPES DIRECTEURS

Sans faire référence à une théorie particulière de l'apprentissage et de l'enseignement, la démarche proposée dans le guide pédagogique repose sur des principes directeurs reflétant une dialectique d'enseignement centrée sur les intérêts et le vécu de l'élève. Nous n'avons sélectionné que des principes qui pourront s'articuler facilement dans la pratique de tous les jours. Cela évitera tout décalage entre le dire (les principes avancés) et le faire (la démarche d'enseignement proposée dans ce guide).

Ces principes directeurs se formulent en ces termes:

a) TOUT APPRENTISSAGE SIGNIFIANT DOIT TENIR COMPTE DES INTÉRÊTS ET DU VÉCU DE L'ÉLÈVE.

b) TOUTE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTE EN FRANÇAIS DOIT AVOIR, COMME POINT DE DÉPART, UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION.

Dans la salle de classe, ces principes directeurs conditionnent la NATURE des activités de communication à réaliser ainsi que le RÔLE respectif que joueront l'ÉLÈVE et l'ENSEIGNANT au niveau du choix et de la réalisation des activités de classe.

A. NATURE DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION À RÉALISER EN CLASSE DE FRANÇAIS

Ces principes impliquent que le choix et la réalisation de toutes les activités de communication en classe devront respecter une variable fondamentale: LES INTÉRÊTS ET LE VÉCU DE L'ÉLÈVE.

Par "intérêts" et "vécu", il faut entendre tous les éléments (événements, thèmes, etc.) susceptibles de susciter chez l'élève des intentions réelles de communication en compréhension ou en production orale et écrite. Ainsi, cet

intérêt ou ce vécu pourraient être une visite au zoo, un sujet d'actualité, une fête de village, un film, etc. Ils sont la source principale des intentions de communication servant de critères au choix et à la réalisation d'activités en classe.

Par exemple, des élèves désirant lancer une invitation à un public afin de l'inciter à assister à leur pièce de théâtre, constitue une intention réelle de communication émanant d'un intérêt exprimé. De là, l'enseignant pourrait lui-même proposer ou amener les élèves à définir eux-mêmes un projet de production écrite ou orale, pour satisfaire cette intention de communication. Ce projet pourrait être la rédaction d'une invitation au public cible. Dans le cadre de cette activité, l'enseignant se verrait en position d'orienter ses élèves vers le développement de leur habileté à écrire un discours à caractère incitatif. Simultanément, ces élèves feraient l'acquisition et l'application en contexte signifiant de connaissances et de techniques prescrites au programme d'études. Les élèves se verraient en position de construire des règles d'usage relatives à la langue, par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement, lors de la réalisation d'une intention réelle de communication à l'écrit ou à l'oral.

Cet exemple illustre le fait que d'accorder une priorité aux intérêts ou aux besoins des élèves comme source de toute intention de communication à réaliser en classe, n'empêche pas l'enseignant de poursuivre les objectifs d'apprentissage prescrits au programme d'études.

La satisfaction d'intentions réelles de communication créera chez l'élève une motivation et une attitude plus positive à l'égard des apprentissages à faire au niveau de la langue. Il sera plus en mesure de comprendre leur signification et leur utilité. Si la majorité des activités réalisées en classe de français n'a pratiquement pas de relation significative avec les intérêts ou le vécu de l'élève, l'enseignant assistera invariablement à une démotivation progressive de l'élève face aux apprentissages à faire.

B. RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Bien que les intérêts ou le vécu de l'élève soient vus comme source et aboutissement de toute activité de communication, il ne faut pas perdre de vue que l'enseignant a un rôle de premier plan à y jouer. Il n'est plus la source exclusive des activités à réaliser en classe. Il y joue plutôt le rôle de facilitateur.

Au niveau du choix des activités à réaliser en classe, son rôle sera essentiellement d'être attentif, de savoir écouter et de savoir observer afin d'identifier ce qui pourrait susciter chez ses élèves une intention réelle de communication. En d'autres termes, il cherchera à définir le "pourquoi" à une activité de communication et à aider les élèves à le formuler en une intention précise de communication. Parfois, les intérêts ou les expériences vécues de l'élève en dehors de l'école ne suscitent pas en lui une intention réelle de communication. Il sera toujours possible pour l'enseignant de la susciter, en faisant vivre à l'élève des situations stimulantes (visite d'un musée, pièce de théâtre, etc.) ou par des questions provocatrices (Si tu avais le pouvoir de régler un problème dans le monde, lequel voudrais-tu régler?).

Une fois l'intention suscitée, l'enseignant pourra proposer une activité tirée du matériel didactique ou amener ses élèves à en créer une. Selon que les élèves se trouveront en situation de production ou de compréhension, l'enseignant devra essayer de définir avec eux le "quoi" et le "comment" communiquer. Ceci implique qu'il devra les aider à identifier les apprentissages à faire au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques.

Lors de la réalisation de l'activité choisie, le rôle de l'enseignant se résumera à entretenir avec l'élève une relation d'aide et de support. En pratique, il apportera des éclaircissements, des précisions concernant l'habileté à mettre en oeuvre, les connaissances à appliquer et les techniques à utiliser. Il aidera l'élève à identifier et à utiliser efficacement les ressources qui sont à sa disposition. Il rappellera, au besoin, l'intention de communication à réaliser, pour éviter que l'élève disperse ses énergies et pour qu'il se concentre plutôt à réaliser son intention de départ.

C. RÔLE DE L'ÉLÈVE

Au niveau du choix et de la réalisation des activités de communication, l'élève se verra attribuer un rôle actif et non passif. Il ne se verra plus imposer une intention de communication à réaliser dans une activité prédéterminée. Il sera plutôt mis dans une situation où il lui sera permis d'être responsable de ses apprentissages. En pratique, son rôle consistera à articuler, avec ou sans l'aide de l'enseignant, l'intention de communication qu'il voudra réaliser en classe. Cette intention de communication, exprimée par l'élève, aidera l'enseignant à soit choisir une activité tirée d'un matériel didactique, ou soit guider l'élève à en formuler une par lui-même. Par exemple, suite au visionnement d'un film à caractère ludique, l'élève qui exprime le désir d'écrire un conte sur le thème du film, définit à l'enseignant une intention réelle de communication qu'il voudrait réaliser par le biais d'un discours écrit à caractère ludique. L'enseignant pourra alors intervenir afin de le guider vers l'articulation de l'activité choisie, tout en essayant de l'amener à définir les apprentissages à faire au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques.

D. BIBLIOGRAPHIE

* Bauthier, Elisabeth et al., "Lignes de forces du renouveau actuel en didactique des langues étrangères: remembrement de la pensée méthodologique" dans **Didactique des langues étrangères,** Paris, Éd. Clé international, 1980.

Galisson, Robert, "D'hier à aujourd'hui - la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme" dans **Didactique des langues étrangères,** Éd. Clé international, 1980.

* Johnson, Lois et Mary A. Bany, "Conduite et animation de la classe" dans **Sciences de l'Éducation,** Paris, Éd. Dunod, 1985.

Paré, André, **Créativité et pédagogie ouverte - organisation de classe et intervention pédagogique,** vol. 3, Laval, Éd. N.H.P., 1977.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

QU'EST-CE QU'ON VISE À DÉVELOPPER LORS DE LA RÉALISATION D'ACTIVITÉS DE COMMUNICATION DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS?

Le but premier de la réalisation d'activités dans la classe de français est le développement d'une COMPÉTENCE LANGAGIÈRE en français oral et écrit, permettant à l'élève de satisfaire efficacement ses intentions de communication avec autrui et son besoin d'épanouissement personnel. Du point de vue de l'enseignant, cette notion de COMPÉTENCE LANGAGIÈRE soulève des questions précises au niveau de sa pertinence pour l'enseignement du français et de son articulation dans la pratique de tous les jours. Ces questions se formulent ainsi:

- Comment se définit la notion de "compétence langagière"?

- Comment puis-je m'assurer que l'ensemble de mes activités en classe favorise également le développement des deux niveaux de compétence langagière?

- Quelles sont les variables qui pourront influencer le niveau de compétence langagière pouvant être développé par mes élèves?

Les réponses qui seront apportées à ces trois questions de base fourniront des paramètres pour la formulation des objectifs d'apprentissage ainsi que pour le choix et l'organisation des activités d'apprentissage en salle de classe.

A. COMMENT SE DÉFINIT LA NOTION DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET POURQUOI EN FAIRE LE BUT DE LA CLASSE DE FRANÇAIS?

La notion de compétence langagière se réfère, d'une part, aux processus mentaux qui sont à la base des différents aspects de l'emploi de la langue; d'autre part, elle se réfère aux rapports existant entre les intentions réelles de communication d'un élève et des moyens que lui offre la langue pour les satisfaire. Dans leur effort à définir cette notion, certains auteurs (Cummins, 1980,

1983; Skinner, 1985) en sont arrivés à la conclusion qu'elle pouvait se définir en deux volets:

DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

1. **Compétence langagière de base**

   Ce niveau de compétence langagière est caractérisé par un degré de maîtrise de la langue par l'élève qui lui donne la possibilité d'utiliser la langue à des fins de repérage et de reproduction d'un fait, d'une idée ou d'un phénomène et cela, SOUS UNE FORME TRÈS VOISINE DE CELLE SOUS LAQUELLE CES ÉLÉMENTS LUI ONT ÉTÉ MONTRÉS LA PREMIÈRE FOIS. Par exemple, ce niveau de compétence langagière permet à l'élève de repérer et de reproduire la définition de termes techniques, d'un mot, d'une formule scientifique, etc. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE REPÉRER UN CONTENU LITTÉRAL POUR LE REPRODUIRE SANS PLUS.

2. **Compétence cognitivo-académique**

   Le deuxième volet de la compétence langagière permet à l'élève de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schèmes de pensée et d'action, en réponse à des problèmes de nature et de complexité variées. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE COMPRENDRE ET DE MANIPULER DE L'INFORMATION À DES FINS DE RAISONNEMENT.

Bloom (1977), Chamot (1981) et Skinner (1985) mirent en évidence la relation qui existe entre ces deux volets de la compétence langagière et les différents processus mentaux pouvant être exercés par l'individu, pour comprendre ou produire un discours de nature et de complexité variées. Cette relation peut être illustrée comme suit:

FIGURE 1

DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

1. Compétence langagière de base

Ce niveau de compétence langagière est caractérisé par un degré de maîtrise de la langue par l'élève qui lui donne la possibilité d'utiliser la langue à des fins de repérage et de reproduction d'un fait, d'une idée ou d'un phénomène et cela, SOUS UNE FORME TRÈS VOISINE DE CELLE SOUS LAQUELLE CES ÉLÉMENTS LUI ONT ÉTÉ MONTRÉS LA PREMIÈRE FOIS (activité de reproduction sans création d'un nouveau schème de pensée ou d'action). Par exemple, ce niveau de compétence langagière permet à l'élève de repérer et de reproduire la définition de termes techniques, d'un mot, d'une formule scientifique, etc. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE REPÉRER UN CONTENU LITTÉRAL POUR LE REPRODUIRE SANS PLUS.

PROCESSUS MENTAUX

Lorsque l'élève aura atteint ce niveau de compétence langagière, il pourra:

- REPÉRER et REPRODUIRE de l'information* sous sa forme originale par rapport à:
  - des faits,
  - des moyens d'utiliser des données,
  - une formule mathématique,
  - des façons de penser, d'agir ou de faire,

pour réaliser son intention de communication.

---

2. Compétence cognitivo-académique

Le deuxième volet de la compétence langagière permet à l'élève de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schèmes de pensée et d'action, en réponse à des problèmes de nature et de complexité variées. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE COMPRENDRE ET DE MANIPULER DE L'INFORMATION À DES FINS DE RAISONNEMENT.

Lorsque l'élève aura atteint ce niveau de compétence langagière, il pourra:

- SÉLECTIONNER, parmi un ensemble d'informations, celles dont il a besoin pour répondre à une intention de communication;
- REGROUPER des informations, c'est-à-dire de les repérer et de sélectionner celles qui sont pertinentes, en vue d'établir des liens entre elles pour, soit:
  - les RÉSUMER,
  - les SYNTHÉTISER,
  - les COMPARER,
  - les ÉVALUER,
  - ou les INTÉGRER dans un nouveau mode de pensée ou d'action, pour réaliser une intention de communication;
- INFÉRER des informations, c'est-à-dire extrapoler de l'information qui n'est pas explicitement fournie dans un discours écrit ou oral, pour réaliser une intention de communication.

* Le terme <u>information</u> se réfère à tout ce qui peut être partagé ou échangé dans le cadre d'un acte de communication tels qu'un mot, une image, une façon de penser, de faire ou d'agir.

Pourquoi tellement insister sur cette notion de compétence langagière? Trop souvent, dans la pratique quotidienne, cette notion est associée exclusivement à la compétence langagière de base. C'est pour cette raison, comme l'a indiqué Hutchinson (1967), que la majorité des activités de communication vise surtout à amener l'élève à faire du repérage et de la reproduction d'informations. Ceci favorise surtout le développement d'une compétence langagière de base, au détriment d'une compétence cognitivo-académique. Une telle orientation pourrait créer des difficultés d'apprentissage sérieuses pour l'élève, non seulement en français, mais aussi dans des matières telles que les sciences, les mathématiques et les études sociales. Dans ces matières scolaires, on retrouve très souvent des élèves qui peuvent facilement utiliser la langue pour mémoriser et reproduire de l'information factuelle (faits, formules mathématiques, etc.). Par contre, lorsqu'ils doivent utiliser la langue à des fins de raisonnements abstraits (établir des relations de cause à effet,...), ils éprouvent de sérieuses difficultés (Skinner, 1985).

Dans cette perspective, le développement des deux niveaux de compétence langagière est à concevoir dans leur relation avec les processus mentaux correspondants. Cela signifie que si l'élève est orienté à exercer toute la gamme des processus mentaux lors de la réalisation d'intentions de communication, il sera amené à développer simultanément les deux niveaux de compétence langagière.

Ainsi, au niveau de la préparation des activités de communication, il est essentiel de s'assurer qu'il y ait un équilibre quantitatif entre celles favorisant le développement de la compétence cognitivo-académique et celles mettant l'accent sur le développement de la compétence de base. Ceci nous amène à notre seconde question.

B. COMMENT PUIS-JE M'ASSURER QUE L'ENSEMBLE DE MES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION FAVORISE ÉGALEMENT LE DÉVELOPPEMENT DES DEUX NIVEAUX DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE?

Lorsque l'enseignant propose une activité signifiante à ses élèves, il cherche à orienter le type d'utilisation que ceux-ci pourront faire de la langue. Par type d'utilisation, il faut entendre ici non seulement le type d'intention de commu-

nication à réaliser (discours incitatif, informatif, etc.) mais aussi le type de processus mentaux qui seront exercés pour la réaliser. Selon le type de processus mental à être exercé dans l'activité de communication, l'enseignant identifiera le niveau de compétence langagière qui sera développé/utilisé par l'élève. Ainsi, il sera possible pour l'enseignant de créer un équilibre quantitatif entre les activités favorisant le développement de chacun des deux niveaux de compétence langagière.

En guise d'outil de référence pouvant aider à atteindre cet équilibre, nous avons repris l'essentiel de la figure 1. Nous y avons ajouté toute une gamme de comportements observables, en relation avec chaque niveau de compétence langagière et accompagnés des processus mentaux correspondants. Ces comportements observables s'adressent surtout dans le contexte où l'élève est placé en situation de compréhension orale ou écrite. Ce point de distinction sera expliqué plus en détail dans les paragraphes qui suivront.

Il est possible d'établir cet équilibre, surtout au niveau des activités où l'élève est appelé à COMPRENDRE UN DISCOURS ORAL ET ÉCRIT. En compréhension, il est possible d'orienter l'élève à utiliser la langue pour l'exercice de processus mentaux spécifiques et d'observer concrètement s'ils ont été exercés. Par exemple, avant la lecture d'un récit d'aventure, l'enseignant pourra demander à l'élève de S'IMAGINER comment le déroulement du récit changerait, si un tel événement n'avait pas eu lieu. À partir de ces pistes, l'enseignant orientera l'élève à INFÉRER de l'information. Ceci l'amènera à développer une compétence langagière cognitivo-académique. Si on demande à l'élève de NOMMER à l'écrit les personnages du récit d'aventure, l'élève sera orienté à REPÉRER de l'information sous sa forme originale. L'élève développera ainsi une compétence langagière de base.

FIGURE 2

NIVEAU DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE	PROCESSUS MENTAUX	COMPORTEMENTS OBSERVABLES
Compétence langagière de base	Repérage et reproduction	- Savoir par coeur - Énoncer - Nommer - Énumérer - Décrire - Indiquer - Citer - Identifier - Reconnaître - Reconstituer - Définir
Compétence langagière cognitivo-académique	Sélection	- Distinguer - Identifier une classe d'objets - Reconnaître une caractéristique - Attribuer une caractéristique - Choisir - Classer - Discriminer
	Regroupement	- Comparer - Associer - Synthétiser - Combiner - Résumer - Organiser
	Inférence	- Prévoir - Déterminer - Anticiper - Imaginer - Déduire
	Évaluation	- Juger - Critiquer - Refuser un objet, un fait ou un concept ne correspondant pas à une définition

En ce qui concerne les ACTIVITÉS DE PRODUCTION (écrire/raconter une fable, écrire une invitation, etc.), il est presque impossible de juger si on a atteint cet équilibre. Il est aussi impossible pour l'enseignant d'observer quels processus mentaux sont exercés lors de la production d'un discours ludique/poétique, informatif, etc. On peut tout au plus formuler une hypothèse à ce propos, sans pour autant pouvoir observer systématiquement les processus mentaux qui seront utilisés par l'élève en situation de production. Par exemple, lorsqu'on oriente un élève à produire à l'écrit ou à l'oral un discours ludique sur un ordinateur qui parle, on ne peut pas observer des comportements traduisant les processus mentaux que l'élève utilise, encore moins de les formuler en comportements observables pouvant être évalués (V. De Landsheere, 1975; P. Watzlawick, D. D. Jackson, 1972; J. J. Gumperz et D. Tannen, 1979).

C. EST-CE QU'UN ÉLÈVE DU PREMIER CYCLE DE L'ÉLÉMENTAIRE EST EN MESURE DE DÉVELOPPER LES DEUX NIVEAUX DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET D'EXERCER TOUTE LA GAMME DE PROCESSUS MENTAUX CORRESPONDANTS?

Ces deux volets de compétence langagière et l'exercice des processus mentaux correspondants pourront être développés simultanément dès la première année de scolarité de l'élève. Dès le début de l'élémentaire, l'élève francophone a le potentiel d'exercer toute la gamme des processus mentaux pour prendre conscience de son environnement humain et physique, pour projeter sa pensée, son affectivité et engendrer son action si les situations de communication proposées en classe l'incitent à le faire. À titre d'exemple, prenons le cas d'un élève de première année à qui on demande de lire une affiche sur la sécurité routière en général, afin d'identifier les règles s'appliquant à la sécurité à bicyclette. Dans cette situation, l'élève devra faire de la sélection d'informations. Ceci favorisera le développement d'une compétence de niveau cognitivo-académique.

Peu importe le niveau de compétence langagière qu'il développera, l'élève du premier cycle sera surtout habile à comprendre des informations en quantité limitée, comportant un degré de complexité et d'abstraction moindre que celles qu'un élève de sixième année est en mesure de comprendre à l'oral et à l'écrit.

D. QUELLES SONT LES VARIABLES POUVANT INFLUENCER LE NIVEAU DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE DE MES ÉLÈVES?

Comme nous l'avons mentionné précédemment, un élève ne pourra développer les deux niveaux de compétence langagière en français que dans la mesure où les situations de communication dans lesquelles il sera impliqué lui permettront de le faire. Ceci nous amène à mettre en relief un certain nombre de variables pouvant avoir un impact sur le niveau de compétence langagière qu'on cherche à développer chez les élèves. Il en existe une multitude pouvant avoir un impact significatif. Par contre, la plupart d'entre elles échappent au contrôle effectif de l'enseignant dans sa salle de classe. Ainsi, dans le cadre de ce guide, nous nous concentrons uniquement sur les variables susceptibles d'être contrôlées par l'enseignant dans sa salle de classe. Ces variables sont les suivantes:

- le degré de significativité des activités de communication proposées en salle de classe;
- le temps de classe dévolu au développement de chacun des niveaux de compétence langagière;
- le type de code linguistique utilisé dans les échanges enseignant - élève.

Nous allons maintenant expliquer comment se traduit l'effet de chacune de ces variables dans la pratique de tous les jours.

1. LE DEGRÉ DE SIGNIFICATIVITÉ DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION PROPOSÉES EN SALLE DE CLASSE

Le processus de développement des deux niveaux de compétence langagière doit trouver son origine dans une situation suscitant chez l'élève une intention réelle de communication, c'est-à-dire une situation qui fera naître chez ce dernier le désir de comprendre des faits, des sentiments, des émotions et des façons de faire, de penser et d'agir, reflétant ses intérêts et son vécu. Une activité de communication n'est significative que

dans la mesure où elle rejoint une motivation ou une expérience vécue, un besoin personnel de l'élève. De plus en plus de recherches en sociolinguistique et en sociologie de l'éducation (Germain, 1976; J. P. Lagarde et C. Heddesheimer, 1978) indiquent qu'il est essentiel de proposer à l'élève des activités de communication suscitant chez lui une intention réelle de communication. Le développement de la compétence langagière, peu importe le niveau, pourra être freiné ou même compromis, si la majorité des activités de communication n'est pas signifiante.

Par contre, la significativité des activités de communication réalisées en classe ne garantit en aucune façon le développement simultané des deux niveaux de compétence langagière. On crée tout au plus une attitude positive chez l'élève face à l'usage et à l'apprentissage de la langue. L'enseignant devra tenir compte d'autres variables.

2. LE TEMPS DE CLASSE DÉVOLU AU DÉVELOPPEMENT DE CHACUN DES DEUX NIVEAUX DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Dans leur recherche, Ascher et Callagher (1968) ont trouvé que très peu de temps de classe était dévolu à l'usage de processus mentaux tels que la sélection, le regroupement et l'inférence d'informations orales et écrites. Ils ont trouvé qu'environ cinq pour-cent du temps de classe était utilisé pour mettre les élèves dans des situations d'apprentissage requérant l'utilisation de ces processus mentaux. Le reste du temps était plutôt utilisé pour le repérage et la reproduction d'informations, dans le cadre d'activités de structuration, comme remplir les espaces blancs sur une feuille d'exercices. L'accent était plutôt mis sur le développement du niveau de compétence langagière de base.

Dans le même ordre d'idées, Bellack (1966) a étudié la substance des échanges langagiers se déroulant dans une salle de classe. Il a trouvé que soixante pour-cent des échanges langagiers impliquaient la communication de consignes de travail et d'informations factuelles à repérer et à reproduire, dans leur forme originale, dans un exercice scolaire. Environ vingt pour-cent des échanges langagiers faisaient appel à l'usage des processus de sélection, de regroupement et d'inférence. Encore une fois, la majorité

du temps de classe était dévolue au développement de la compétence langagière de base.

Même si les activités proposées sont signifiantes, il est important pour l'enseignant de s'assurer aussi que ses élèves aient la possibilité d'utiliser toute la gamme des processus mentaux et qu'ils puissent développer les deux niveaux de compétence langagière. En pratique, l'enseignant peut utiliser la figure 2 comme instrument de référence, pour pouvoir équilibrer quantitativement ses activités signifiantes de communication entre les deux niveaux de compétence langagière à développer.

3. LE TYPE DE CODE LINGUISTIQUE UTILISÉ DANS LES ÉCHANGES ENSEIGNANT - ÉLÈVE

Bernstein a attiré l'attention des pédagogues sur les diverses façons dont différents groupes d'enseignants se servent du langage avec leurs élèves. Il fait la distinction entre les codes linguistiques "restrictif" et "élaboré" (ce qu'il appelle aussi le langage "public" et le langage "formel"). Bernstein suggère que le type de code linguistique utilisé régulièrement par les enseignants avec leurs élèves peut affecter le niveau de compétence langagière que l'élève pourra développer en milieu scolaire.

Les enseignants qui utilisent plutôt un code linguistique "restreint" ont tendance à proposer des solutions toutes faites aux problèmes et à ne pas expliquer les relations existant entre les choses, les situations et leurs conséquences. Ce type de code linguistique (restrictif) tend à donner de l'importance aux concepts concrets et aux solutions prédéterminées et cela, sans nuances. Les élèves prennent l'habitude de réagir avec une certaine rigidité d'esprit et à faire surtout usage de processus mentaux tels que le repérage et la reproduction d'informations et, par conséquent, de développer surtout une compétence langagière de base. Ils feront très peu usage de processus mentaux tels que le regroupement ou l'inférence afin de créer de nouveaux schèmes de pensée, pour résoudre un problème pouvant avoir plus d'une réponse.

Les enseignants qui utilisent un code plus élaboré ont tendance à expliquer davantage, à mettre l'accent sur la prise en compte du futur, sur la relation entre les concepts et à raisonner avec leurs élèves sur des problèmes ayant plus d'une solution. Ce code (élaboré) met l'accent sur une différenciation croissante entre des concepts de plus en plus abstraits et, en particulier, privilégie un langage complexe et souple dans les échanges avec autrui. Ce type de code stimule l'exercice de processus mentaux tels que la sélection, le regroupement et l'inférence. L'emploi de ce type de code favorise donc le développement d'une compétence langagière cognitivo-académique.

Ainsi, même si les activités de communication sont signifiantes pour les élèves, le type de code linguistique utilisé par les enseignants dans leur interaction avec leurs élèves peut stimuler ou freiner le développement de l'un des deux niveaux de compétence langagière. Il devient alors nécessaire pour l'enseignant d'être conscient du type de code linguistique qu'il utilise, autant dans ses échanges langagiers informels avec ses élèves que lors de la réalisation d'activités signifiantes de communication plus formelles.

E. BIBLIOGRAPHIE

* Ascher, M.J.M. **Productive Thinking in Education.** Washington, D.C.: National Education Association, 1968.

* Ascher, M.J.M. and J. Gallagher. **A System for Classifying Thought Process Content of Classroom Verbal Interaction.** Urbana: Institute for Research on Exceptional Children, 1968.

Bachman, L. and A.S. Palmer. "The Construct Validation of Components of Communicative Proficiency." **TESOL Quarterly** 16(4), 1982.

Bellack, A. et al. **The Language of the Classroom.** New York: Teacher College Press, 1966.

Bloom, B.S. **Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain.** New York: Longman, 1977.

Chamot, A.V. "Application of Second Language Acquisition Research to the Bilingual Classroom." **Focus 8**, 1981.

* Cummins, Jim. "The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education." **Georgetown University Round Table on Language and Linguistic.** Edited by J.E. Alatis. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.

* ________. "Language Proficiency and Academic Achievement." **Issues in Language Testing Research.** Edited by J.W. Oller. Washington, D.C.: Newbury House, 1983.

DeLandsheere, V.G., **Définir les objectifs de l'éducation**, Paris, PUF, 1975.

Germain, C., "L'enseignement individualisé, l'enseignement par objectifs de comportement et la formation des professeurs de langues" dans **Actes du 3e Colloque international S.G.A.V.**, Paris, Didier, 1976.

* Gumperz, J. and E. Herasimchuck. "The Conversational Analysis of Social Meaning: A Study of Classroom Interaction." Edited by R. Shuy. **Georgetown University Press.** Washington, D.C., 1973.

* Gumperz, J. and D. Tannen. "Individual and Social Differences in Language Use." Edited by C.F. Fillmore et al. **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior.** New York: Academic Press, 1979.

Heddeskeiner, C. et J.P. Lagarde, **Apprentissage linguistique et communication: de la théorie à la pratique,** Verbum, tome I, Paris, Éd. Clé international, 1978.

Mehan, H. "Accomplishing Classroom Lessons." Edited by A.V. Cicourel et al. **Language Use and School Performance.** New York: Academic Press, 1974.

Watzlawick, P. et D. Jackson, **Une logique de la communication,** Paris, Éditions du Seuil, 1972.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À COMMMUNIQUER ORALEMENT

I. INTRODUCTION

La communication orale est un module du programme de français dont on entend souvent parler. Cependant, pour la plupart des enseignants, l'oral et l'écoute sont encore des domaines très vagues.

Les enseignants ne savent pas vraiment comment aborder ces sujets en salle de classe, ce qu'il faut faire et, encore moins, comment les évaluer. Il est donc important, dans cette section, de donner à l'oral et à l'écoute la place qui leur revient et surtout, de bien déterminer ce qu'on entend par "oral" et "écoute".

Plusieurs enseignants pensent encore que l'oral est la responsabilité du foyer dans un milieu francophone et que l'écriture et la lecture appartiennent à l'école. L'école a pourtant un rôle très important à jouer face à l'enseignement de l'oral. L'élève n'a pas tout acquis avant son entrée à l'école. Les enfants de l'Alberta n'ont pas tous eu le même contact avec la langue française à la maison.

La communication orale a sa place dans le programme de français, au même titre que la lecture et l'écriture, et tous ces modules sont continuellement reliés et s'influencent mutuellement.

A. QUE COMPREND LA COMMUNICATION ORALE?

Nous faisons ici référence aux deux pôles de la communication, soit la production et la compréhension. La communication est possible s'il y a un locuteur qui conçoit, construit et transmet un message (la production orale/l'oral) et s'il y a un interlocuteur qui reçoit, comprend et réagit au message (la compréhension orale/l'écoute).

Le locuteur ne sera pas continuellement tenu de se limiter à ce rôle. Il pourra aussi agir comme interlocuteur dans une situation déterminée, ce qui revient à dire qu'une personne peut être, tour à tour, locuteur et interlocuteur lors d'un même entretien.

Dans la première partie de cette section, nous traiterons donc de la production orale et dans la seconde partie, nous nous pencherons sur la compréhension orale.

B. LE JEUNE ENFANT ET SON DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Dans un premier temps, nous croyons nécessaire de parler du jeune enfant de cinq-six ans arrivant en première année. Contrairement à la lecture et à l'écriture, les enfants ne sont pas en situation de nouvel apprentissage. Ils arrivent à l'école avec un bagage langagier qui leur est propre. Le rôle de l'école est de compléter, de renforcer, de varier et d'élaborer ce que le milieu familial a déjà initié. Le langage[1] de chaque enfant sera le résultat de l'interaction avec son milieu.

1. APPRENTISSAGE DU LANGAGE

L'enfant n'a pas appris à parler à partir d'un enseignement formel. C'est en écoutant l'adulte qu'il s'est bâti son propre système. Plusieurs pensent

---

(1) **Langage**: ce n'est pas la langue qui se développe chez l'enfant, c'est le langage ou l'habileté à communiquer. **Langue**: la langue est un instrument et l'enfant apprend à s'en servir. (Pagé, 1982)

encore que l'enfant apprend à parler en imitant l'adulte. Ceci est vrai. Mais ce n'est ni de l'imitation passive, ni une activité en "miroir" (Lentin, 1979). Ses apprentissages sont grandement intuitifs. Il se forme sa propre grammaire. Il procède à tâtons, à partir de ses hypothèses sur la langue. Sa façon de parler est finalement très personnelle. Nous n'avons qu'à penser aux expressions:

"Ils sontaient", "Ils a risé"

"Ils viennaient"...

L'enfant n'a pas imité ces expressions de l'adulte. Il a déduit ses propres règles, d'après ses connaissances/expériences de la langue (ils sont - ils sontaient). Mais ces réalisations ne s'effectuent que dans "l'action". C'est en parlant qu'il apprend à parler.

2. MILIEU DE PROVENANCE DE L'ENFANT

Les enfants n'ont pas tous eu des expériences similaires face à l'apprentissage du langage. Leurs expériences personnelles, leur vécu, le niveau de verbalisation des adultes autour d'eux sont tous des facteurs déterminants de leur niveau de performance (Chomsky, 1965). La langue qu'ils parlent est le reflet de leur environnement.

Les différences d'un élève à l'autre peuvent être au niveau du vocabulaire (un char, une voiture), au niveau de la prononciation (moi, moé), au niveau de la formulation du message (texte ou phrase) (laisse-moi tranquille, fiche-moi la paix...), (Pagé, 1982). Mais peu importe le niveau langagier des élèves, chacun a encore à apprendre à son arrivée en première année, afin de se familiariser avec différents registres de langue et de se rapprocher du langage adulte.

L'intervention de l'enseignant sera différente selon la performance de chacun de ses élèves. Nous traiterons plus en détail de l'apport de l'enseignant dans les pages subséquentes.

3. LANGAGE ÉGOÏSTE - LANGAGE SOCIALISÉ

Plusieurs auteurs, dont Piaget (1959) et Vygotzky (1962), se sont penchés plus spécifiquement sur les premières phases d'acquisition du langage et de ses formes d'apparition. Nous ne voulons pas remonter jusqu'aux balbutiements du bébé, puisque ce point, quoique fort important, n'aurait pas sa place ici. Toutefois, nous voudrions expliciter brièvement les phases dites "égoïste" et "sociale" (Piaget, 1959), en ce sens qu'elles expliqueront le choix de certaines conditions propices à toute situation d'oral.

Les recherches de Piaget nous indiquent que les jeunes enfants de moins de cinq-six ans n'écoutent pas leur entourage, qu'ils sont centrés sur leurs besoins. Même si leurs énoncés se manifestent à voix haute, finalement ils n'attendent pas de réponse de quiconque et sont incapables de communiquer réellement. Ce n'est que vers six-sept ans que leur message devient "social" et qu'ils commencent à réaliser la présence d'un interlocuteur.

Par contre, les arguments apportés par Vygotzky (1962) diffèrent des points soulevés par Piaget. Vygotzky souligne que l'enfant désire continuellement communiquer (donc acte social), que ce soit par un sourire lorsqu'il est encore bébé ou, un peu plus tard, par une phrase incomplète pour demander du lait. Bien sûr, il arrive que l'enfant parle à voix haute, sans sembler porter attention à qui que ce soit. Il communique avec lui-même. Cette forme, que Piaget appelle "égoïste", fera place par la suite à ce qu'on appelle "se parler intérieurement" ou "penser" ("inner speech or thought"). Lorsque l'enfant en arrive à se parler à lui-même, c'est-à-dire sans vocaliser son message, cela démontre qu'il a atteint un certain niveau d'abstraction. Il en arrive à "penser les mots" plutôt que de les prononcer. Mais, même s'il se parle à voix haute, il reste qu'il entre également, de temps à autre, en contact avec son entourage pour exprimer son dégoût, manifester son plaisir, ordonner qu'on ne touche pas à ses jouets... Donc, toute forme de message, verbal ou non, vise la communication de la pensée de l'enfant (à lui-même ou aux autres).

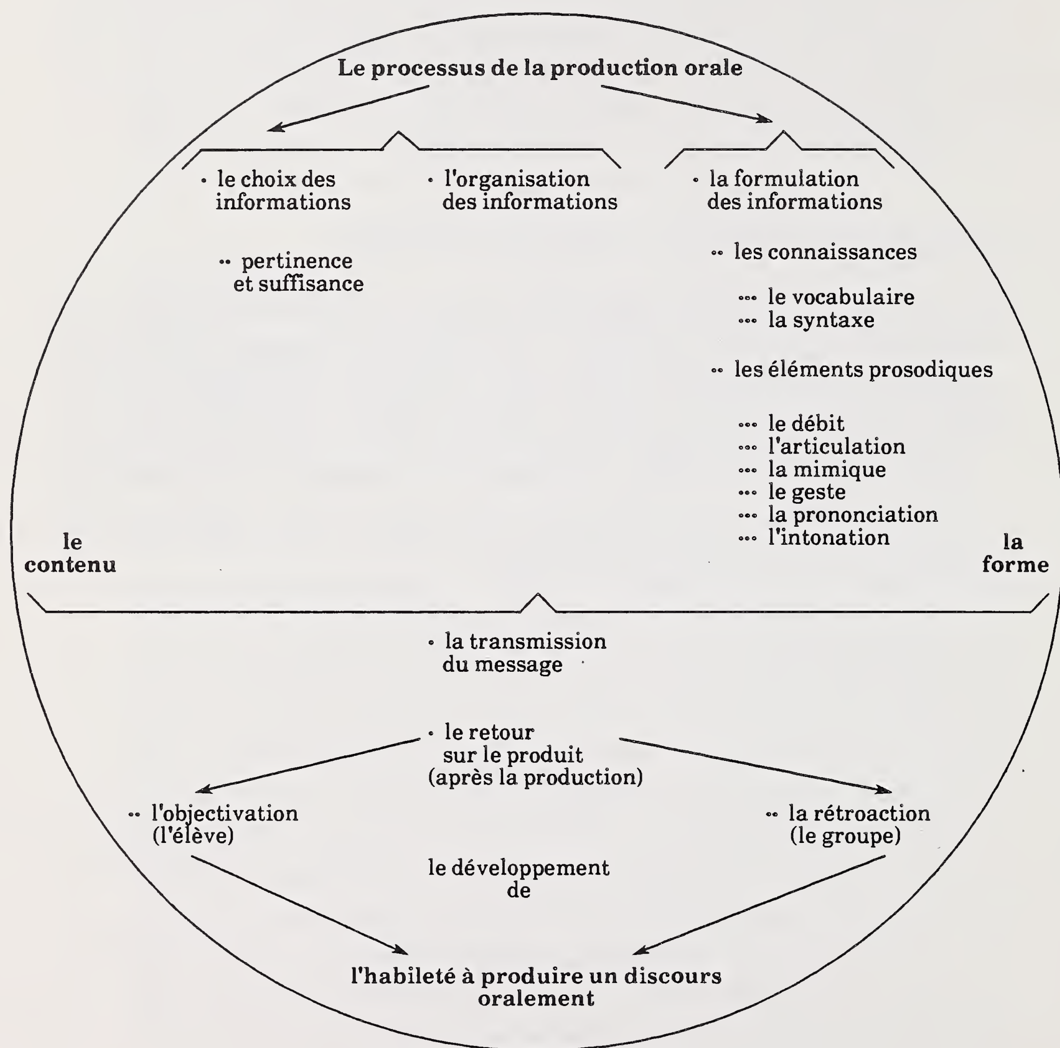
Toutefois, Vygotzky (1962) admet que même au début de leur scolarité, les enfants sont en général "égocentriques" (même s'ils se parlent plus rarement à voix haute), dans le sens qu'ils communiquent avec un interlocuteur pour répondre à LEURS besoins, à LEURS désirs. Ils tentent, entre autres, de se découvrir eux-mêmes et de découvrir le monde qui les entoure. Pour ce faire, ils entreront en contact avec leur entourage afin de savoir ce qu'il pense, mais, ceci est avant tout dans le but de se satisfaire eux-mêmes.

C. HABILETÉ À PRODUIRE UN DISCOURS ORALEMENT

En situation de production orale, l'élève tentera toujours de répondre à une intention de communication précise. Pour y arriver, il s'engagera dans un processus dont les étapes sont indiquées dans le tableau 1. Cependant, il ne faut pas considérer ce processus comme linéaire. Toutes ces étapes se passent souvent simultanément lors de la conception d'un message. Dans le processus de production orale, ces étapes sont toutes d'égale valeur. Elles sont ainsi agencées à des fins d'illustrations surtout.

TABLEAU 1

L'habileté à parler



1. CONTENU

a) Choix des informations (pertinence et suffisance)

- **Selon l'intention**

Le développement de l'habileté à parler est l'objectif général poursuivi tout au cours de l'élémentaire. Afin de pouvoir développer cette habileté, l'élève devra être placé dans des situations réelles de communication dont les intentions devront varier. Celles-ci seront tantôt d'ordre expressif (exprimer des sentiments, des opinions, des goûts), d'ordre incitatif (faire agir un ou des interlocuteur(s), d'ordre poétique/ludique (distraire ou amuser un ou des interlocuteur(s), ou d'ordre informatif (informer un ou des interlocuteur(s).

Donc, l'élève en production orale doit choisir les informations pertinentes en tenant compte surtout de l'intention. Il ne parlera pas de ses sentiments envers son meilleur ami si on lui a demandé de décrire l'habillement de celui-ci. Les informations fournies doivent être également suffisantes.

Prenons l'exemple d'un élève expliquant comment on peut obtenir un flocon de neige en papier. Le papier à utiliser doit être de forme carrée. L'élève qui ne spécifierait pas "carrée" verrait son projet ruiné! Une certaine quantité minimum d'informations (même en ne tenant pas compte de l'interlocuteur) est essentielle afin de pouvoir réussir la situation selon l'intention de départ.

Les intentions d'ordre expressif et incitatif seront favorisées au début du premier cycle, étant plus familières pour les jeunes enfants. Les enfants s'expriment volontiers sur tout élément près de leur vécu et n'ont aucune difficulté à donner des consignes ou des ordres ("ne touche pas à ça, va chercher ma bicyclette, dessine sur cette page-ci")!

Pour ce qui est du côté informatif, ils répondront aux questions posées, du genre "Quel âge as-tu?", "Où habites-tu?", mais en général, ils recevront plus d'informations qu'ils n'en donneront ("À quoi ça sert? Pourquoi fais-tu ça?"...).

- **Selon l'interlocuteur**

Tout en respectant l'intention, l'élève doit aussi tenir compte d'un autre élément fort important lors d'une situation de communication orale: l'interlocuteur. Le message pourrait normalement prendre une toute autre allure selon la personne à qui l'on s'adresse. L'âge, les connaissances qu'a cette personne du sujet ou de la langue sont, entre autres, des aspects dont le locuteur doit tenir compte. Et c'est aussi pourquoi on a cru bon d'expliquer précédemment les langages "égoïste et socialisé". Le fait que l'enfant ne soit pas encore complètement sorti de sa phase égocentrique (où il désire communiquer, mais pour satisfaire un besoin spécifique) l'empêche de tenir compte de l'interlocuteur dans le choix, l'organisation et la formulation de son message. L'élève de première et deuxième année cerne encore difficilement les caractéristiques et les besoins de l'interlocuteur (à moins que ceux-ci soient similaires aux siens). Il n'est donc pas fait mention de l'aspect "interlocuteur", dans le nouveau programme, pour le début du premier cycle. Toutefois, cela ne signifie pas qu'on n'y accorde aucune importance. Au contraire, il faut tenter de faire réaliser à l'élève la place importante qu'occupe l'interlocuteur dans une situation qu'on veut communicative. Toutefois, entre faire remarquer cette situation et la faire réussir, il y a un pas qui ne peut pas être encore franchi chez les plus jeunes, d'où la raison de ne l'inscrire dans le programme d'études, qu'à partir de la troisième année.

La seule forme de discours qui permettra à l'élève, au début du premier cycle, de commencer à tenir compte de l'interlocuteur est la forme informative. Il sera toujours plus facile pour l'élève de s'ajuster en donnant des informations qu'en formulant un message sous une autre forme (expressif,...). Le jeune enfant n'essaiera pas et ne pour-

ra pas s'exprimer différemment (pertinence et suffisance des informations) au sujet de sa crème glacée favorite en changeant d'interlocuteur (expressif), ou donner plus de consignes à sa grand-mère ou à son ami (incitatif) pour réaliser un masque. Le résumé d'un court conte qu'il aura lu, aura le même contenu, peu importe qu'il soit présenté à l'enseignant ou à la classe de cinquième année. Par contre, l'enfant devra essayer de varier (quoique c'est encore difficile, dû au fait qu'il est encore centré sur lui-même) les informations données (pertinence et suffisance) à deux enfants qui vont vivre leur premier hiver en Alberta (un Québécois et un Chilien!). Même s'il commence sa production de la même façon, les réactions de l'interlocuteur (bouche bée, yeux interrogateurs, questions... de la part du Chilien) l'amèneront sans doute à se réajuster. Plus l'interlocuteur réagira, et plus le locuteur pourra prendre conscience de la nécessité de s'adapter à la personne qui écoute en situation informative. Il sortira graduellement de lui-même et s'adaptera à l'autre. Mais, règle générale, l'interlocuteur devra plutôt s'adapter au locuteur que l'inverse (**Programme de français au primaire**, ministère de l'Éducation du Québec, 1979).

Il reste que c'est au niveau des situations informatives que les premiers efforts seront tentés en vue de satisfaire l'interlocuteur, car elles seront plus évidentes pour l'élève.

b) Organisation des informations

L'ordre de présentation des idées (la structure du message) doit être respecté. L'idée de départ doit avoir pris forme et être apparente jusqu'à la fin. L'enfant doit respecter un certain ordre logique. Prenons l'exemple d'un élève expliquant la route à suivre afin de se rendre au dépanneur le plus près. L'élève devra expliquer cette route, du point de départ jusqu'au point d'arrivée, et éviter de revenir sur le chemin en cours de route.

Exemple: Tu pars de l'école. Tu vas jusqu'à la rue Memorial. Tu arrives au dépanneur. Ah! oui, j'ai oublié. Tu devais tourner à gauche sur la rue Memorial.

Ce sera un des éléments à consolider tout au long du premier cycle.

2. FORME

a) **Formulation des informations**

- **Vocabulaire (connaissance)**

Dans toute situation de communication, une place est accordée au vocabulaire. Un mauvais choix de vocabulaire, trop d'anglicismes ou des mots imprécis, peuvent empêcher la communication de s'établir même si le choix et l'organisation des informations sont appropriés. Le vocabulaire des enfants est encore limité et de ce fait ne représente pas nécessairement leur niveau de pensée. "Le bagage conceptuel de l'enfant est plus riche que son actif lexical" (**Programme de français au primaire**, ministère de l'Éducation du Québec, 1979). En situation informelle de production orale (consulter la section "Qu'est-ce que le programme considère comme une situation de production orale?") ou dans des échanges langagiers pendant la journée, l'enseignant ou un autre enfant agissant comme interlocuteur pourra intervenir au niveau du vocabulaire par, entre autres, des procédés d'expansion. Ceci signifie que le message de l'élève sera reformulé selon un registre de langue différent, non pas pour dénigrer celui véhiculé par l'enfant, mais bien pour lui faire prendre conscience qu'il existe d'autres façons de dire ce mot ou cette phrase, ce qui élargira sa connaissance langagière. Plus tard, l'élève pourra décider d'utiliser "char" ou "auto", selon la circonstance et l'interlocuteur. Mais pour le faire, il doit pouvoir être familier avec d'autres formes que celle de son milieu social.

Prenons un exemple au niveau des anglicismes qui sont chose courante en Alberta. Un élève qui, en production, dirait: "Mon père vient d'acheter des "tires" neufs pour son char", pourrait d'abord se faire répondre:

"Ah! ton père vient d'acheter des pneus neufs pour son auto."

Si l'enseignant décide de poursuivre dans la même direction, il pourra enchaîner par une extension du genre: "Est-ce qu'il prend son auto pour aller travailler?"

L'enseignant ne rejette nullement le bagage langagier de l'élève. Il ne le corrige pas non plus, mais il peut lui indiquer d'autres moyens de dire la même chose, afin de mieux développer son habileté à parler. La même technique peut être utilisée au niveau de la précision du vocabulaire.

Exemple: "J'ai mis ça dans la boîte là-bas."

"Oui, tu as mis ta lettre dans la boîte aux lettres."

L'enfant réalisera rapidement qu'il y a différentes façons de dire la même chose, selon les situations. Suite à ces observations sur le vocabulaire des élèves, l'enseignant pourra décider de porter une attention plus particulière à certains éléments. Par exemple, si le thème à l'étude est "les moyens de transport", il se peut qu'un des objectifs au niveau du vocabulaire soit l'acquisition des termes "propres" aux moyens de transport. Ainsi, dans une situation ultérieure, il pourra se fixer comme objectif que le vocabulaire approprié soit utilisé, ce qui fera par la suite l'objet d'objectivation et peut-être, d'évaluation. Mais on ne doit pas oublier que toute étude du vocabulaire, ou de la syntaxe, doit partir d'une situation authentique de communication. L'enseignement pourra s'arrêter sur certains éléments des connaissances s'il trouve qu'il y a un problème au niveau de l'ensemble de sa classe. Il pourra aussi revenir sur un élément qui

aurait été objectivé mais qui causerait encore des problèmes pour la majorité.

Il fut un temps où les exercices structuraux "purs" étaient très populaires pour développer le vocabulaire ou les structures de phrases.

Exemple: Il y a un camion dans la cour.

(À faire répéter par les élèves.)

Il y a une auto dans la cour (à répéter)...

Mais plusieurs auteurs, dont Lentin (1979), Plessis-Bélair (1981) et Hagège (1986), critiquent cette forme d'étude alléguant que cette situation se déroule hors contexte (pas de lien avec la situation de communication) et qu'elle ne favorise pas la mise en place des éléments désirés en production orale.

Exemple: Application du pronom "je" au lieu du pronom "moi".

Je marche (repéter...)

Je cours (repéter...)

Deux jours plus tard, l'élève arrive près de l'enseignant et lui dit:

"Moi mis des bottes aujourd'hui."

Donc l'élément désiré "je" n'est pas intégré.

C'est une situation artificielle qui ne donne des résultats signifiants qu'au moment présent. L'étude de la forme de la langue doit s'intégrer à la situation fonctionnelle. Des activités peuvent exister pour répondre à des objectifs qui ont trait au vocabulaire ou à la syntaxe de la phrase, mais ceux-ci doivent se rattacher aux productions vécues en classe et se faire sous forme de substitution, de commutation, d'addition, de soustraction... On n'apprend pas la langue à l'enfant. On lui donne des outils afin qu'il puisse lui-même faire ses propres analyses ou constatations sur le fondement de celle-ci. Mais,

il ne faut pas perdre de vue qu'il y a une différence entre des activités ou jeux de développement du langage (substitution...) et la situation de communication qui doit précéder (Plessis-Bélair, 1981). Reprenons la situation où l'élève substitue le "je" par "moi". Après avoir observé cette difficulté lors de la communication orale, l'enseignant décidera de faire chanter "Loup, y es-tu" en choisissant les élèves éprouvant des difficultés avec le pronom "je" pour personnaliser le loup. Celui-ci aura à dire: "Je mets mes bottes", "Je mets mon pantalon"... Le jeu de développement du langage succède à la situation de communication et est signifiant. Toutefois, dans cette situation particulière, il n'est pas garanti que l'enfant ne réutilisera plus le "moi" au lieu du "je", étant donné que le concept du "je" est très abstrait.

- **Syntaxe (connaissance)**

La syntaxe fait référence à la structure des phrases. La syntaxe permet de lier les énoncés d'une phrase. À l'oral, il serait normal que les phrases de l'élève ne soient pas toujours sur le modèle: sujet, verbe, complément. Elles devraient être plus complexes, de forme relative (qui) par exemple, ou impliquant une subordonnée de cause (parce que), de lieu (ou), de temps (quand).

Si les phrases de l'élève sont toujours simples, l'enseignant pourra, par la stratégie d'expansion, reprendre l'énoncé de l'élève et par l'extension, l'amener à élaborer davantage.

Exemple: Enfant: Fais pas ça.

Enseignant: Tu ne danses pas... Pourquoi?

Enfant: Parce que sais pas comment.

Enseignant: Tu ne danses pas parce que tu ne sais pas comment faire.

Enfant: Oui, c'est ça.

Encore ici, certains exercices de substitution, d'addition, etc., à partir des productions des élèves, pourront permettre par la suite de se pencher sur cet aspect particulier des connaissances linguistiques.

- **Éléments prosodiques**

Plusieurs éléments, dont certains sont non-verbaux, permettront de mieux répondre à l'intention. Ces éléments font référence à l'intonation, la prononciation (expansion au besoin: poisson, poésson), le geste, la mimique, le débit et l'articulation.

Souvent ces éléments vaudront plusieurs mots. Un seul geste ou une seule mimique permettent souvent de bien faire comprendre un message ou de clarifier une situation confuse. En regardant un interlocuteur "abattu", il arrive souvent qu'un ou des éléments prosodiques soient renforcés afin de faire passer le message. Ils sont un avantage sur la situation à l'écrit qui, malheureusement, doit se contenter de la ponctuation!

C'est à l'enseignant et aux enfants de déterminer quels sont les éléments prosodiques qu'il faudra retenir lors de telle ou telle production. Il est bien sûr impossible de tous les choisir à la fois. On comprendra assez bien qu'on demande aux enfants de gesticuler en faisant une petite saynète. Par contre, cela sera sans doute superflu quand l'enfant devra dire pourquoi il a aimé la visite de l'agent/e de police expliquant les règles de sécurité à bicyclette. Donc, les élèves utiliseront les différents éléments prosodiques selon l'intention de communication du moment.

- **... et selon l'interlocuteur**

Tout comme pour le choix des informations, les élèves du début du premier cycle ne tiendront pas vraiment compte de l'interlocuteur, au niveau de la formulation du message. Par contre, on remarquera que rapidement, dès la première année, les élèves changeront leur

intonation de voix, leur vocabulaire, leur mimique s'ils s'adressent à des enfants, à leurs parents ou à d'autres adultes. Ils réalisent qu'ils doivent s'exprimer différemment d'un groupe à l'autre, mais certains sont encore un peu maladroits lorsqu'il est question de s'exécuter.

Plus leur vocabulaire, leurs structures de phrases et les éléments prosodiques utilisés se diversifieront, plus ils pourront s'ajuster à leur interlocuteur au niveau de la formulation du message.

Tous les aspects des connaissances et des éléments prosodiques doivent faire partie des objectifs à poursuivre pendant l'année, mais un choix doit être fait selon la situation. Il ne servirait à rien de viser trop d'objectifs à la fois. Premièrement, il serait impossible de tout remarquer (au début du premier cycle, les productions orales sont souvent de très courte durée). Deuxièmement, les résultats seraient décevants car les enfants, en tentant de penser à tout, ne pourraient que vivre des frustrations.

Les étapes du processus de la production orale (choix-organisation-formulation) sont expliquées séparément, mais il faut retenir qu'elles sont étroitement liées. Ce processus n'est pas linéaire.

3. TRANSMISSION DU MESSAGE

Tout message oral est fait pour être livré, être dit. C'est donc à cette phase que les élèves communiqueront leur message, tout en tenant compte, dans la mesure du possible, de l'intention de l'interlocuteur. Plusieurs médias (moyens de diffusion) sont à la disposition de l'élève pour l'aider à rendre ce message. Il peut s'exécuter oralement devant le groupe; il peut aussi s'enregistrer, se présenter sur vidéo, parler à l'interphone, etc. En plus des moyens de diffusion, la situation peut aussi prendre diverses formes: interview, saynète, échange, etc. Ces diverses formes de production orale seront expliquées plus en détail dans les pages subséquentes de cette section sur la communication orale. Il est important de varier les moyens de diffusion et les formes de production tout au long de l'année,

afin de répondre aux différents goûts et intérêts des élèves et de leur permettre de se familiariser avec des formes et des moyens autres que le discours oral en face de tout le groupe.

Les situations peuvent également être formelles et informelles, ce qui sera aussi expliqué davantage ultérieurement.

Ainsi, l'élève s'exécute en fonction des objectifs fixés au départ (choix-organisation et formulation) et, contrairement à l'écrit, aura la chance d'avoir une réaction immédiate de son public.

4. RETOUR

a) Objectivation

Une bonne façon de réaliser l'objectivation avec les plus petits est d'utiliser le magnétophone aussi souvent que possible. L'expérience montre que les élèves ne se souviennent pas de tout ce qu'ils ont dit ou comment ils l'ont dit. Ceci entraîne donc une objectivation (retour sur sa production) plus ou moins ratée. Alors, on finit par remplacer l'objectivation (ou accorder plus de place) par la rétroaction du groupe. Sans dénigrer la valeur de la rétroaction, il reste tout de même que l'objectivation faite par l'élève locuteur doit précéder les commentaires du groupe ou de l'enseignant. On sait bien que même si quelqu'un nous indique nos forces et nos faiblesses et qu'on ne les intègre pas, l'apprentissage n'aura pas lieu et les mêmes faiblesses risquent de réapparaître. Bien sûr, les commentaires des autres ont aussi leur importance du fait qu'ils nous font prendre conscience d'éléments qui nous ont peut-être échappé lors de l'objectivation. Mais, dans un premier temps, le locuteur doit pouvoir objectiver sur les éléments du contenu et de la forme du message qui étaient indiqués comme objectifs de départ.

Une objectivation de l'oral ne se discute pas avec tout le groupe (alors c'est de la rétroaction). On vise l'élève qui vient de produire et c'est à lui qu'appartient l'objectivation.

b) Rétroaction

Dans un deuxième temps, les autres élèves et l'enseignant pourront commenter au besoin. Cette étape n'existera peut-être pas à chaque situation d'oral mais si elle existe, elle se doit d'être de courte durée, car on sait que si une telle pratique est appliquée à plusieurs enfants la même journée, l'intérêt du groupe diminuera rapidement.

Exemple: Tu as bien expliqué la démarche à suivre pour réaliser un tourniquet. Tu n'as peut-être pas remarqué mais, ici en arrière, on n'a pas pu faire la dernière étape, car on ne t'a pas entendu. Et comme une des consignes était de ne pas t'interrompre...

Les éléments dont il faut tenir compte lors de l'objectivation et de la rétroaction font référence aux objectifs de départ seulement. Par contre, l'enseignant prendra note des faiblesses remarquées à différents niveaux et pourra réajuster ses futures interventions en conséquence.

Lors d'un échange informel, l'enseignant peut utiliser les stratégies d'expansion et d'extension, sans pour autant amener l'élève à objectiver sur ces points, si ceux-ci n'étaient pas des objectifs de départ. L'enseignant pourra décider si, oui ou non, il désire en faire un point d'étude par des situations de production orale, des jeux oraux quelconques et des situations de réinvestissement.

La rétroaction du groupe est un excellent moyen d'impliquer les interlocuteurs au niveau de l'identification des éléments qui ont favorisé ou nui à la bonne marche de la communication orale.

D. QU'EST-CE QUE LE PROGRAMME D'ÉTUDES CONSIDÈRE COMME UNE SITUATION DE PRODUCTION ORALE?

Il est recommandé, dans les programmes d'études et les nouvelles ressources didactiques, que les élèves aient la chance de commenter, de réagir, d'interroger, par le médium de la communication orale. Mais ceci n'est pas toujours suffisant pour l'enseignant qui se demande si tous les échanges verbaux de la journée sont considérés comme de la production orale.

Essayons donc d'être plus spécifique. Une situation de production orale implique qu'il y ait un retour (objectivation) sur celle-ci (Valiquette, 1983). Cette situation peut être formelle ou informelle.

<u>Prenons l'exemple d'une situation formelle</u>:

Un élève explique un tour de magie à la classe lors de la période "montre et raconte".

L'élève doit connaître les objectifs dont il devra tenir compte afin de rendre son message (exemple: toutes les étapes doivent être expliquées, l'ordre chronologique respecté, le matériel nécessaire doit accompagner la présentation, l'intonation de la voix doit permettre à chacun de bien entendre). Après sa présentation, il devra objectiver tous les points ci-haut mentionnés afin de prendre conscience de ce qui a pu nuire ou ce qui a facilité la communication.

Suite à cela, les autres enfants pourront donner une rétroaction de ce qu'ils ont entendu et compris. Donc, l'élève en situation formelle a pu objectiver sa production.

<u>Prenons un exemple de situation informelle</u>:

Les élèves reviennent frustrés de la récréation. Ils trouvent injuste que l'endroit désigné pour jouer au "base-ball" ne soit utilisé que par des élèves du deuxième cycle. Ils expriment leurs frustrations. Ils trouvent des solutions.

Cette situation peut se dérouler dans un coin de la classe avec quelques élèves concernés seulement. Afin que cette situation soit considérée comme une "leçon" (Valiquette, 1983) d'oral, l'enseignant doit faire en sorte que les élèves reviennent sur ce qu'ils viennent de communiquer (ici les objectifs visés sont surtout au niveau de l'intention: pouvoir exprimer clairement ses sentiments face à cette situation "injuste", tout en tentant de trouver des solutions). Donc, un élève qui dirait que la même situation est arrivée à son ancienne école n'aiderait pas le groupe qui tente de trouver une solution. Cet élève pourra être amené à prendre conscience de ce qu'il vient de dire. Ensuite, on pourra l'inciter à poursuivre son idée, en nous indiquant comment son ancienne école a résolu le problème.

Ainsi une situation dite informelle s'avère aussi être une "leçon" d'oral, car elle amène les élèves à revenir sur leur produit, ce qui permettra de réaliser des apprentissages. Une situation formelle donne normalement la chance à l'élève de se préparer, alors que ce n'est pas le cas dans des situations informelles, mais les deux ont une étape d'objectivation. Toute situation de production orale ne se fait pas debout en avant de la classe. Nous reviendrons sur cet aspect dans les pages subséquentes.

Toute autre situation où il n'y a pas de phase d'objectivation n'est pas considérée comme une "leçon" d'oral proprement dite. C'est le cas lors de l'étape de l'amorce où les élèves sont souvent invités à parler de ce qu'ils savent du sujet, ou sont invités à répondre à une interrogation soulevée par un élève ou l'enseignant. Ce temps d'amorce débouchera sur une situation d'oral comme telle, de lecture ou d'écriture. Plusieurs échanges ont lieu pendant une journée, tout comme plusieurs lectures seront faites, sans que cela soit considéré comme une situation d'apprentissage d'oral ou de lecture selon le programme d'études.

Ceci revient à dire qu'on n'évalue pas non plus la production orale au moment de l'amorce. L'évaluation présuppose d'abord quelques situations similaires à celle que nous voulons proposer et présuppose aussi des phases d 'objectivation (même si elles sont très courtes) pour chacune d'entre elles. Il n'est pas nécessaire de faire objectiver à voix haute tous les enfants qui ont participé à

la situation d'oral dans une journée. Il vaut mieux se concentrer seulement sur quelques-uns à la fois.

Le cercle magique (parler de ses sentiments face à diverses situations, personnes ou autres), par exemple, peut être une situation d'apprentissage si certains enfants sont appelés à objectiver suite à la production. Si chaque élève s'exprime à tour de rôle sans qu'il y ait objectivation, on considère que cet échange n'est pas une "leçon" d'oral.

E. PROCESSUS MENTAUX ET PRODUCTION ORALE

L'acte de parler requiert au préalable l'utilisation de différents processus mentaux, mais ceux-ci ne sont pas nécessairement observables tels qu'ils le seront en situation de compréhension orale.

Afin de parler, de produire un message oral, l'élève doit mettre en jeu différents processus. Il doit d'abord repérer, sélectionner, regrouper ou inférer les informations qu'il produira dans quelques minutes ou un peu plus tard. Mais ces processus ne sont pas identifiables, d'où la raison de ne pas les inscrire au programme. En compréhension orale ou écrite, nous pouvons remarquer les processus mentaux utilisés par le genre de réponses fournies en rapport à l'intention qui, elle, aura déterminé ces processus. Exemple: Un film sur la prévention de la carie dentaire est présenté aux élèves. Par la suite, certains élèves auront à faire une saynète sur le soin à apporter aux dents, d'autres sur les aliments à éviter/favoriser,... Chaque groupe fait donc de la sélection d'informations d'après ce qu'il recherche (compréhension orale). Ensuite, en production, plusieurs processus, difficilement observables, seront mis en place afin de réussir la situation d'oral dont la forme sera la saynète. Les processus mentaux se rattachent presque toujours, au départ, à une situation de compréhension. Si l'élève sélectionne de l'information afin de produire un discours à l'oral, il le fera souvent à partir de ce qu'il a entendu précédemment ou de ce qu'il a lu et qui est emmagasiné dans sa mémoire.

F. DIVERSES FORMES DE PRODUCTION ORALE

Le programme d'études recommande d'offrir des situations où l'élève est confiné dans un rôle (locuteur OU interlocuteur) et d'autres situations où l'élève agit simultanément comme locuteur ET interlocuteur.

1. À QUOI RESSEMBLENT LES FORMES DE PRÉSENTATION OÙ L'ÉLÈVE AGIT COMME LOCUTEUR OU INTERLOCUTEUR?

Que ce soit lors d'une production orale formelle ou informelle, l'élève se trouvant dans cette situation ne jouera qu'un rôle tout au cours de l'entretien.

Exemple: Il pourra raconter le livre qu'il vient de finir à une autre classe.

Il pourra parler de son dernier voyage en Californie.

Il pourra raconter l'accident dont il a été témoin, ce matin, en venant à l'école.

Il pourra faire deviner ses sports favoris, son animal préféré, etc.

L'élève n'a pas à se tenir debout en avant de la classe. Il peut très bien rester à sa place. Il peut aussi s'enregistrer s'il se sent trop nerveux devant un grand groupe. Ce groupe peut être plus limité selon les circonstances. Toute la classe n'a pas à agir comme interlocuteur.

Donc, l'élève détient un rôle de locuteur et d'autres personnes sont interlocuteurs (l'enseignant, les élèves de sa classe ou d'autres classes, le personnel de l'école, des membres de la communauté francophone, etc.). Il doit y avoir un ou des interlocuteurs qui auront eux aussi un rôle à jouer (consulter la section suivante). Tout comme l'élève qui n'écrira pas s'il n'y a pas de lecteur pour lire son message, le locuteur ne parlera pas s'il n'a personne à qui communiquer sa pensée. L'acte de communication est toujours la raison d'être des situations d'oral vécues en classe.

2. LOCUTEUR ET INTERLOCUTEUR

Plusieurs formes de présentation peuvent s'appliquer à une situation où les élèves sont, tour à tour, locuteurs et interlocuteurs.

a) Saynète - Pièce de théâtre - Jeu de rôle

Quelques élèves "jouent" l'histoire des trois petits cochons. Ils occupent donc les deux rôles au cours de la réalisation de cette saynète.

Cette forme de présentation, de par sa nature divertissante, se veut généralement à caractère poétique/ludique.

b) Interview

Les élèves sont encore trop jeunes pour s'interviewer les uns les autres. Par contre, l'enseignant (ou un autre adulte) peut, dans certains cas, agir comme intervieweur. L'autre possibilité est de faire interviewer un adulte par l'enfant. À partir de la troisième année, les élèves pourront s'interviewer efficacement les uns les autres.

Adulte-Intervieweur

Exemple:

- <u>Adulte</u>: Bonjour chers auditeurs.

  Nous avons ici aujourd'hui un grand voyageur en la personne de Philippe qui nous arrive tout juste d'une promenade à Disneyland. Philippe, pouvez-vous nous dire ce que vous avez vu à Disneyland?

- <u>Enfant</u>: Ben, j'ai vu toutes sortes de choses. Il y avait Donald Duck. Un gros là. Ma mère a pris ma photo avec lui.

L'intention était ici d'ordre informatif.

Enfant-Intervieweur

Exemple:

- Enfant (à un enseignant de l'école): Bonjour, je fais une recherche pour connaître ton animal préféré. On va pouvoir savoir quel est l'animal le plus aimé par les enseignants de l'école.

L'intention est d'ordre expressif.

c) Échange

Un échange est une forme d'entretien où chacun a droit de parole sur un sujet déterminé. Les élèves s'expriment à tour de rôle.

Exemple: Les élèves donnent leur opinion sur la façon qu'ils aimeraient monter les décors pour la pièce de théâtre qu'ils préparent pour leurs parents. Chacun a droit de parole. Un enfant sera tantôt locuteur et tantôt interlocuteur.

L'intention est ici d'ordre expressif.

d) Débat

Les élèves du début du premier cycle n'ont pas toujours des arguments qui pèsent bien lourd (Pourquoi dis-tu cela? Parce que j'aime ça...). Par contre, il est bon de les initier lentement à cette forme de présentation même si celle-ci est plus ou moins réussie au début. Il reste que c'est surtout au secondaire que les élèves organiseront des débats plus solides.

Exemple: Deux équipes sont formées. Si la situation existe dans la classe: enfant unique versus plusieurs enfants dans la famille. Chaque groupe défend son point, donne les avantages de chaque situation.

Il y a différentes stratégies à respecter normalement dans un débat, mais elles seront vues surtout au secondaire. Le genre de débat fait au premier cycle est très simple, sans règlements trop complexes (exemple: on se contente de répondre à l'intention, on parle à tour de rôle, on ne répète pas ce qui a déjà été dit).

L'intention est ici d'ordre expressif.

Donc, les situations d'oral, tout en variant au niveau de l'intention, se doivent de varier aussi au niveau de la forme de présentation.

G. CONDITIONS FAVORISANT LA PRODUCTION ORALE

1. SITUATIONS SIGNIFIANTES ET INTÉRESSANTES

Les situations proposées au premier cycle de l'élémentaire doivent être près du vécu des élèves. D'ailleurs, un élève parlerait difficilement d'un sujet qui ne lui est pas familier. Plusieurs sujets intéressent les élèves; il s'agit de trouver leurs intérêts et de les exploiter en salle de classe. Il faut être à l'écoute des élèves. On se doit d'être flexible et de connaître leurs goûts face à différents thèmes. Un élève qui n'est pas intéressé n'aura rien à dire.

2. SITUATIONS COURTES, MAIS NOMBREUSES

Les situations d'oral doivent être de courte durée (mais nombreuses) afin de garder l'intérêt encore une fois. Le niveau d'écoute des élèves interlocuteurs est très limité, ce qui fait que même une situation intéressante peut perdre de sa valeur si elle est trop longue.

3. SITUATIONS CLAIRES ET VARIÉES

Les situations doivent être claires et variées durant l'année. Avant de se prononcer, l'élève doit savoir exactement ce qu'on attend de lui. Est-ce

d'exprimer son goût face à ce légume, est-ce de le décrire, est-ce de réciter la comptine qu'il a apprise et qui parle de ce légume, etc.?

Un même sujet peut se rattacher à plusieurs intentions différentes (expressif, informatif, etc.).

4. CLIMAT DE LA CLASSE

Le climat de la classe doit être accueillant, détendu et permettant la confiance. L'élève parlera sûrement s'il se sent appuyé par le reste du groupe. Plusieurs élèves figent lorsqu'il est question de s'exprimer devant un groupe d'où la nécessité de varier les formes (échange, interview, etc.) de présentation et les moyens de diffusion (magnétophone, vidéo, etc.) afin d'encourager tous et chacun à s'exprimer. Il n'est pas nécessaire que l'élève soit le centre d'attraction devant la classe pour qu'il puisse dire ce qu'il a en tête. Un enfant qui parle peu doit être félicité lorsqu'il le fait et être encouragé à s'exprimer à nouveau dès qu'il le voudra. Ce n'est pas la quantité de paroles émises par l'enfant, mais plutôt la qualité qui doit ressortir. Il y aura toujours des élèves plus loquaces que d'autres. Il faut varier les activités, les intentions de communication, les moyens de diffusion et les formes de présentation afin de tenter de rejoindre tout le groupe.

5. L'ENSEIGNANT

L'enseignant doit être un modèle linguistique pour ses élèves, respectant la performance de chacun. Il doit amener les élèves à développer l'habileté à parler. Ceci signifie que, tout en ne dénigrant pas la langue vernaculaire de l'élève (elle lui sert à communiquer avec son milieu), l'enseignant l'amènera à connaître et à utiliser les autres niveaux de langue. L'enseignant encourage les élèves à parler, mais surtout il les respecte.

6. LE PUBLIC

Le public (les interlocuteurs) doit varier durant l'année. Il faut que les élèves aient la chance de s'exprimer devant des groupes ou personnes

autres que les élèves et l'enseignant de la classe. Ce public peut être le groupe de parents, les autres enseignants (saynète, interview), les autres classes, des personnes de la communauté francophone, etc.

H. ÉCOUTER, ENTENDRE, EST-CE PAREIL?

L'habileté à comprendre oralement ("le savoir écouter") a probablement été l'aspect le plus négligé des habiletés (les autres étant les productions orale et écrite et la compréhension écrite), autant dans la littérature que dans les programmes d'études et, par conséquent, dans les salles de classe.

Le savoir écouter est quelquefois confondu avec le savoir "entendre". En plus, pour certains, écouter fait référence à une attitude. Pour d'autres enfin, il est question de comprendre un message.

Écouter, c'est plus qu'entendre. On peut très bien entendre une chanson à la radio sans pour autant savoir ce qu'elle dit, donc sans l'avoir écoutée.

Entendre est un processus passif, presque inconscient (Tarrab, 1982). C'est une accumulation de sons que notre oreille perçoit, sans plus.

Un enfant tranquille dans le fond de la classe qui nous regarde dans les yeux quand on parle, n'écoute pas nécessairement non plus. Son attitude peut sembler montrer qu'en effet il écoute. Pourtant, en lui demandant de nous dire ce qu'il a compris, il n'en aura pas la moindre idée. Il a entendu, mais n'a pas écouté. Même l'élève le plus indiscipliné de la classe peut nous indiquer qu'il a écouté, en nous montrant sa compréhension d'une manière quelconque.

L'habileté à écouter sous-entend que l'élève a entendu les sons émis, qu'il a compris et évalué le message. L'écoute est un processus très actif. Ceci revient à dire qu'on n'évalue pas le comportement lorsqu'il est question de juger l'écoute des élèves, mais plutôt leur habileté à nous indiquer qu'ils ont compris ce qui s'est dit. Ceci peut être fait par différents moyens ("dis-moi dans tes mots, résume, dessine ce que tu as compris de telle partie de l'histoire, mime ce que j'ai dit, colorie les parties du dessin selon l'information que

tu as reçue..."). L'écoute débouche souvent sur une situation en production orale ou en production écrite (exemple: écouter l'histoire de "Hansel et Gretel" afin d'en faire une saynète). Les élèves peuvent écouter parce qu'ils désirent réaliser un projet quelconque, suite à cette période d'écoute (exemple: écouter une personne parlant des familles démunies à l'occasion de Noël, afin de prendre action en préparant des paniers de Noël).

I. L'HABILETÉ À ÉCOUTER

Plusieurs éléments favorisent la compréhension du message oral qui est l'objectif général au niveau de l'habileté poursuivi tout au cours de l'élémentaire.

1. L'INTERLOCUTEUR MOTIVÉ À COMPRENDRE

D'abord, il faut qu'il y ait une raison pour écouter. L'interlocuteur doit être attiré par la situation et, bien sûr, savoir quelle est l'intention poursuivie afin de se réajuster au besoin. Le message à écouter peut être de caractère expressif, informatif, incitatif ou poétique/ludique.

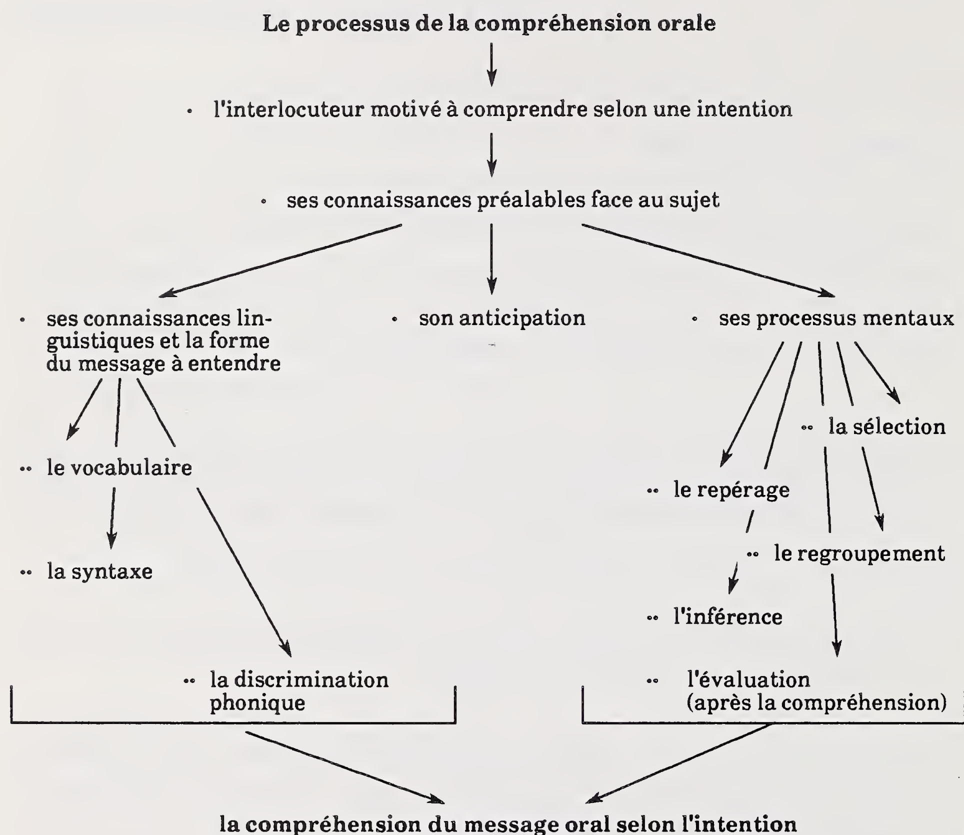
Les jeunes élèves se motivent facilement lorsqu'on leur propose des activités rejoignant leurs intérêts, leurs goûts.

Afin de vérifier la compréhension de l'élève, l'enseignant n'est pas tenu de lui poser continuellement des questions. Nous tenterons, par différents exemples, de présenter des situations variées.

L'écoute est une habileté qui demande d'être renforcée chez les plus jeunes car leur niveau d'attention est de courte durée. Il faut donc au moins s'assurer de les intéresser si on ne veut pas que l'activité soit un échec.

TABLEAU 2

L'HABILETÉ À ÉCOUTER



2. SES CONNAISSANCES PRÉALABLES

Un élève peut être motivé à l'idée de ce qui lui sera présenté, sans pour autant bien connaître le sujet. L'enseignant doit donc s'assurer, par une bonne mise en situation, d'amener l'élève à avoir le bagage de connaissances nécessaires face au thème, s'il ne le possède pas déjà.

Un élève à qui on veut lire un message de Gaétan Boucher expliquant ce qu'il pense des facilités olympiques de Calgary, ne pourrait pas interpréter

la pensée de Gaétan Boucher s'il ne sait pas qui il est et, encore moins, en quoi consiste le patinage de vitesse.

Rien n'empêche de présenter des situations extérieures au vécu de l'élève, à condition qu'il y ait eu une préparation au préalable. Par contre, les sujets qui sont près du vécu des élèves ont l'avantage d'être plus facilement compris en général.

3. SON ANTICIPATION, SES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES ET LA FORME DU MESSAGE À ENTENDRE

Maintenant que l'élève est motivé et connaît bien le sujet de ce qu'on désire lui présenter, il pourra se faire une idée globale de ce qu'il aura à entendre d'après l'intention proposée. Il devra anticiper le contenu général du message, ce qui sera confirmé ou infirmé par la suite. Il devra avoir aussi des connaissances linguistiques suffisantes pour comprendre le message. Il peut, bien sûr, anticiper lorsqu'un mot lui fait défaut, mais l'anticipation a ses limites. Si le niveau de langue utilisé est complètement étranger à celui de l'élève, il risquera d'être handicapé face à cette situation. Il faut donc s'assurer que le vocabulaire (lexique), la syntaxe et les éléments phoniques ne causent pas de problèmes aux élèves en situation de compréhension.

Nous pouvons revenir brièvement sur ce qui a été dit auparavant, dans la section sur la production orale, à l'effet que le locuteur tient plus ou moins compte des connaissances de l'interlocuteur sur le sujet ou la langue (consulter la section sur l'oral). Si l'interlocuteur est un enfant, il faut s'attendre à ce que l'auditeur anticipe plus que si le locuteur est un adulte. Les informations données par le locuteur-élève seront souvent très implicites. Tout de même, l'interlocuteur pourra réagir afin d'obtenir plus de précision au besoin. De même, l'interlocuteur qui lui aussi est souvent centré sur lui-même, écoutera plus facilement si la situation est signifiante pour lui.

a) Vocabulaire

Si un mot n'est pas précis (la chose), n'est pas bien choisi (le "miroir" - vitre dans la fenêtre) ou est anglais (il "score"), l'élève pourra, d'après le contexte, continuer l'écoute de la production orale. Chaque mot entendu n'a pas à être retenu. Cette façon de faire serait très peu efficace et inutile. Une activité qui permet la compréhension d'un message à partir du contexte (donc une situation réelle de communication), à l'aide de mots substitués par "Schtroumpf", est très populaire chez les enfants, tout en ayant l'avantage de pouvoir être reprise d'un thème à l'autre. Après avoir vérifié la compréhension du message, il est possible de revenir sur des points reliés strictement au vocabulaire (les mots doivent partir d'une situation signifiante vécue en classe). Par exemple, tous les mots se rattachant aux vêtements peuvent être notés. Ceci implique donc que la production soit répétée, car d'abord elle était dite pour COMPRENDRE le message et non pas pour repérer des mots. On peut aussi identifer tous les mots qui expriment des sentiments afin de faire des classements ou autres activités.

b) Syntaxe

Tout comme pour le vocabulaire, des différences existent d'un locuteur à l'autre dans l'utilisation des structures de phrases. L'important, en situation d'écoute, est que même si les phrases du locuteur sont boîteuses ou incomplètes, l'interlocuteur puisse retirer le sens du message. Bien sûr, il y aura moins d'anticipation à faire à ce niveau si le locuteur maîtrise assez bien cette composante linguistique (donc si c'est un adulte en général). Encore ici, certaines activités pourront venir compléter la situation réelle de communication. Des exercices de substitution, d'addition d'éléments pourront être réalisés.

Exemple:

Tantôt, Sandra a dit qu'elle aimait manger de la pizza. Pourrait-on rendre cette phrase plus longue?

- Par exemple, quand aime-t-elle manger de la pizza?

Tout le temps, Sandra mange de la pizza.

- Où la mange-t-elle?

Tout le temps, Sandra aime manger de la pizza au restaurant.

(addition d'éléments)

c) Discrimination phonique

On entend davantage parler du système grapho-phonétique au niveau de la lecture. Mais comme les phonèmes correspondent à l'oral, alors que les graphèmes correspondent à l'écrit, il est donc important de s'arrêter brièvement sur la place de ces éléments phoniques à l'oral.

Un seul phonème peut changer considérablement le sens d'un mot.

Exemple: bouche - mouche

rouge - bouge

L'enfant qui ne discriminerait pas correctement les différents sons de la langue, aurait de la difficulté à comprendre le sens d'un message. Bien sûr, le contexte pourra le dépanner, mais que dire d'une situation où on lui dirait:

- "Ta mère va venir te chercher."
- "Mon père? Mais il est à Toronto."

Les "ta" et "ton" ne sont pas toujours des éléments morphologiques suffisants pour assurer la compréhension des enfants francophones vivant en milieu minoritaire.

Ainsi une seule lettre (m-p) peut changer complètement la tournure de cette discussion.

Donc, il peut être opportun, vu la possibilité de confusion et vu le lien entre la reconnaissance auditive des phonèmes et la reconnaissance écrite des graphèmes, de faire quelques jeux avec les élèves. Mais, encore une fois, nous insistons sur le fait que ces jeux ne doivent pas être présentés hors contexte et ne sont pas considérés comme de l'écoute proprement dite. Ces jeux de développement ne doivent pas précéder une situation de communication, mais bien lui succéder.

Il est faux de croire que les élèves doivent être limités à ce type d'activités/jeux pendant plusieurs semaines, au début de la première année, avant même qu'on commence la lecture ou l'écriture.

Les élèves peuvent très bien écouter ou lire: "Je m'appelle Martin", sans qu'ils aient été amenés à discriminer auditivement le "elle" de "m'appelle" par exemple.

Finalement, ces éléments ont leur place lors de l'apprentissage de la lecture ("connais-tu d'autres mots qui se terminent par elle, comme: appelle, elle ...") plus qu'au niveau de l'écoute, car la connaissance du système grapho-phonétique sert de stratégie afin de découvrir le sens d'un texte.

4. PROCESSUS MENTAUX

Les processus mentaux sont souvent négligés dans le développement de l'habileté à écouter, excepté un: "le repérage". Tout comme pour la lecture, il semble que dans bien des classes, ce soit le seul auquel on a recours afin de comprendre un message oral.

Pourtant, nous verrons que dès la première année, on doit tenter d'amener les élèves, grâce à des situations variées et nombreuses, à utiliser toute la gamme de processus qui les aideront à développer leur habileté à écouter. L'écoute critique doit être continuellement améliorée. Des recherches de Guszak (dans Tarrab, 1982) montrent que soixante-dix pour-cent des questions posées en classe ne dépassent pas le repérage (ou mémorisation).

Pourtant "écouter efficacement implique que l'auditeur est capable d'utiliser différents processus mentaux" (Tarrab, 1982).

Les intentions de communication détermineront les processus mentaux qui seront du moins privilégiés par un grand nombre d'élèves.

Exemple: Tu dois écouter le message que tu devras finir à ta guise: l'intention justifie l'utilisation du processus mental d'inférence.

a) Le repérage

Ceci fait référence à la recherche d'informations qui sont données explicitement dans le message oral. L'élève peut repérer un mot, un groupe de mots ou une phrase qui est présentée.

Exemple: Un élève raconte une histoire dans le but de faire repérer les sports pratiqués par les personnages du conte, afin de pouvoir ensuite réaliser un histogramme qui nous indiquera le sport le plus populaire. (L'intention doit être connue des interlocuteurs avant que la situation prenne place.)

b) La sélection

L'information que l'élève recherche se trouve parmi un ensemble d'autres données dont il n'a pas besoin. Il doit sélectionner l'information nécessaire de celle qui n'est pas pertinente à ce moment-ci.

Exemple: Les enfants écoutent une bande sonore sur laquelle on explique différents mouvements physiques (sauter, courir, danser...). Ils ne doivent s'exécuter que lorsqu'on les invite à danser de différentes façons. Pour ce faire, ils doivent bien sûr écouter tout le texte, mais ils sélectionnent ce qu'ils ont besoin selon l'intention de départ.

c) **Le regroupement**

L'information recherchée par l'interlocuteur est donnée à divers endroits pendant l'entretien. L'élève doit donc repérer l'information, la sélectionner et la regrouper afin de la résumer, la comparer ou la juger.

Exemple: Les élèves écoutent une histoire lue par l'enseignant dans le but de lui trouver un titre.

Ou bien les élèves écoutent une histoire parlant de la vie familiale en général. Quatre illustrations sont tirées de certaines séquences de cette histoire. Elles doivent être replacées d'après l'ordre chronologique du conte.

d) **L'inférence**

L'information recherchée n'est pas donnée explicitement par le locuteur. L'élève doit donc faire appel à ses connaissances antérieures du sujet ou à celles qu'il vient d'entendre.

Exemple: Les élèves écoutent une description d'un enfant et de sa famille. On dit qu'il a un frère et une soeur. L'élève doit pouvoir nous dire combien il y a d'enfants dans la famille de cet ami.

Mais, en général, avec les élèves agissant comme locuteurs, les interlocuteurs auront à inférer, que ce soit au niveau de l'habileté ou des connaissances, étant donné les lacunes que comportent certaines productions. Beaucoup d'informations sont plus implicites qu'explicites. Toutefois, cette situation s'amoindrira peu à peu, au fur et à mesure que les élèves pourront tenir compte des caractéristiques des interlocuteurs.

e) **L'évaluation**

L'évaluation est également un processus mental mais qui, contrairement aux autres processus mentaux précédemment mentionnés, n'est

pas un moyen à la disposition de l'élève qui est en recherche de sens. L'évaluation se situe plutôt après l'étape de compréhension du message.

Exemple: Les élèves ont à réaliser un projet de hockey. Ils doivent connaître les différentes positions et expliquer le rôle des joueurs assignés à celles-ci. Ils écoutent une bande sonore qui leur parle du hockey, mais au niveau de l'équipement requis. Ils jugent que ce texte ne correspond pas à ce qu'il recherche.

Ou un élève doit décrire un dessin d'une maison au reste de la classe. Il oublie de se limiter à celle-ci et parle des arbres, des autos dans la rue. Les interlocuteurs jugent que l'intention de départ n'est pas toujours respectée.

II. CONCLUSION

On ne peut pas déterminer d'objectifs terminaux au niveau de l'habileté à communiquer oralement. Toutefois, cela ne signifie pas que la production orale et la compréhension orale doivent être négligées.

L'enseignant pourra toujours se fixer des objectifs au niveau de l'habileté, des connaissances et/ou des éléments prosodiques, tout comme il le ferait en lecture et en écriture, sachant qu'il doit déterminer ceux-ci en tenant compte des éléments prescrits au programme et des élèves dans sa salle de classe.

Les processus expliqués dans cette section pourront aider l'enseignant à identifier les composantes de la communication orale et lui permettre de mieux comprendre l'interaction existant entre l'habileté, les connaissances et/ou les éléments prosodiques.

III. BIBLIOGRAPHIE

Bachmann, C. et al., **Langage et communications sociales**, Paris, Hatier, 1981.

Billaut, J. et al., **L'enfant à la découverte de sa langue maternelle**, Belgique, Casterman, 1976.

Blackburn, P. et R. Potvin, "Communication orale, discours incitatif, 1re année" dans **Liaisons**, mars 1985.

Boulay, Claude et Georges Pelletier, **Français 1, Évaluation des apprentissages en communication orale**, Montréal, Lidec, 1986.

Cazden, C. et al. **Functions of Language in the Classroom.** Edited by C. Cazden, V. John, and D. Hymes. New York: Teachers College Press, 1972.

* Chomsky, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

Desrosiers, Rachel, **La créativité verbale chez les enfants**, Paris, Presses universitaires de France, 1975.

Doutreloux, Jean-Marie, "Au programme: l'oral" dans **Liaisons**, mars 1985.

Doyon, Gertrude, **Apprentissage par la communication**, Sherbrooke, PPMF, Université de Sherbrooke, 1983.

Drolet, Michèle, **Un cadre ludique à la communication orale**, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1985.

* Dulude, Françoise et L. Martin, **Primaire - Classe de 1re - 2e année**, Québec, Direction générale du développement pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique, ministère de l'Éducation du Québec, 1984.

* Dulude, Françoise, "L'enseignement de l'oral: le droit à l'apprentissage" dans **Québec-Français**, mai 1979.

* ________, "Évaluer l'oral. Quand? Comment? Pourquoi?" dans **Québec-Français**, octobre 1984.

Eluerd, Roland, **L'usage de la linguistique en classe de français**, Paris, Éditions ESF, 1979.

Genishi, C. and A. Haas-Dyson. **Language Assessment in the Early Years.** New Jersey: Alex Publishing Corporation, 1984.

Grenier-Henrie, A.M. et al., "La mesure de la compétence de communication à la direction générale de la formation linguistique: les tests de performance en communication orale" dans **Medium**, Journal pédagogique, Communication de la Fonction publique du Canada, décembre 1982.

Gschwind-Holtzer, Gisèle, **Analyse sociolinguistique de la communication et didactique**, Paris, Hatier, 1981.

Hagège, Claude, **L'homme de paroles**, Paris, Fayard, 1986.

* Halliday, M.A.K. "Relevant Models of Language." **Explorations in the Functions of Language.** New York: E. Arnold Publishers, 1973.

Hymes, Dell, **Vers la compétence de communication**, Paris, Hatier, 1984.

Jakobson, R., "La linguistique" dans **Tendances des principes de la recherche en sciences sociales et humaines**, UNESCO, 1970.

Lefebvre, Claire, "Le français parlé en milieu populaire" dans **Vie pédagogique**, avril 1982.

* Lentin, Laurence, **Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans**, tome 1, Paris, Éditions ESF, 1979.

* ________, **Comment apprendre à parler à l'enfant**, tome 2, 9e édition, Paris, Éditions ESF, 1984.

* ________, **Du parler au lire**, tome 3, Paris, Éditions ESF, 1983.

Ministère de l'Éducation, **Programme d'études, primaire, français**, Québec, Gouvernement du Québec, 1979.

Ministère de l'éducation, **Guide pédagogique, primaire, 1er cycle**, Québec, Gouvernement du Québec, 1982.

Morse, Marie, **Étude descriptive des effets d'une action pédagogique spécifique auprès d'un enfant de 5 ans éprouvant de sérieuses difficultés langagières**, Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 1981.

* Pagé, Michel et al., **Le langage au préscolaire**, Québec, Direction des programmes, Service du primaire, Gouvernement du Québec, août 1982.

Perras, Evelyne, "Un cadre ludique à la communication orale" dans **Québec-Français**, octobre 1985.

* Piaget, Jean. **The Language and Thought of the Child.** Third Edition. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1959.

Pierre-Joly, Régine, **Programme de développement psycho-linguistique**, fascicule/rapport de recherche, préscolaire, primaire, Études et documents, Collection Commissions scolaires, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1982.

* Plessis-Bélair, Ginette, **La communication orale au primaire**, Montréal, PPMF, Université de Montréal, 1981.

Ross, Anne et al., **Dans mes mots à moi, français oral, 1re année**, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1983.

* St-Denis, Claudette, "Le français oral comme un apprentissage de la communication" dans **Liaisons**, mars 1985.

Simard, Jean, **Une façon de parler**, Montréal, Éditions Hurtubise, 1973.

Skinner, B.F. **Verbal Behaviour.** Appleton: Century, Crofts, 1957.

* Skinner, David. "Access to Meaning: The Anatomy of the Language Learning Connection." **Journal of Multicultural Development 6**, no. 2, 1985.

* Tarrab, Elca, **L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral**, Montréal, PPMF, Université de Montréal, 1982.

* ________, **Enseignement et évaluation de l'écoute**, Montréal, PPMF, Université de Montréal, 1983.

* ________, **L'élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation**, Montréal, PPMF, Université de Montréal, 1981.

* Tough, Joan. **The Development of Meaning, A Study of Children's Use of Language.** London: G. Allen and Unwin Ltd., 1977.

Valiquette, Josée, **Les mots apprivoisés**, guide pédagogique, vol. 1 et 2, Collection Messages, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1983.

* Vygotsky, L.S. **Thought and Language.** Boston: M.I.T. Press, 1962.

Weaver, Carl. **Human Listening.** New York: The Bobbs - Merrill Company Inc., 1972.

* Wilkinson, Andrew. **The Foundations of Language.** Boston Oxford University Press, 1971.

* ________. **Language and Education.** Boston: Oxford University Press, 1975.

Yaguello, Marina, **Alice au pays du langage: pour comprendre la linguistique**, programmes d'études et guides pédagogiques, Paris, Éditions du Seuil, 1981.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

I. INTRODUCTION

Avec l'avènement d'un tout nouveau programme de français, la même question revient chez les enseignants du premier cycle: Comment dois-je maintenant enseigner à lire à mes élèves?

Il est vrai que les enseignants ont eu à s'adapter à plusieurs "modes" dans l'apprentissage de la lecture. Encore une fois, ils auront peut-être à se familiariser avec une nouvelle approche.

Ils voudront donc connaître la place de la phonétique, de la globalisation de mots de vocabulaire, de la lecture à voix haute et nous en passons.

Bien sûr, ces éléments qui sont inclus dans l'apprentissage de la lecture sont restés les mêmes au cours des décennies. Mais ce qui a varié, c'est leur moment d'introduction. Il fut un temps où l'étude du système grapho-phonétique était à la base même de toute méthode de lecture. Mais peu de temps après, la globalisation de phrases a remplacé tout ceci et ce n'est que bien plus tard pendant l'année que l'étude de la syllabation (ou du système grapho-phonétique) faisait son apparition. Que propose maintenant ce nouveau programme de français? Est-ce que l'approche sera globale, synthétique ou autre?

C'est un peu de tous ces éléments dont nous parlerons dans cette partie du guide pédagogique, intitulée "l'apprentissage de la lecture". Nous espérons que toutes les questions au sujet de la lecture, que les enseignants se posent à l'arrivée d'un nouveau programme, auront été traitées et que nous aurons ainsi répondu aux véritables besoins des enseignants du premier cycle.

A. DIFFÉRENTES APPROCHES

Nous croyons utile, dans cette partie, de situer l'approche privilégiée par le nouveau programme de français par rapport aux approches bien connues, étant donné que toutes les autres sections de ce document découleront du choix de cette approche.

1. APPROCHE SYNTHÉTIQUE

Cette approche, favorisée entre autres par Bloomfield (1933) et Chall (1967), met l'accent en premier lieu sur le décodage plutôt que sur la compréhension du message. L'élève est tenu de mémoriser les règles régissant le code de la langue écrite, avant de pouvoir s'engager dans des situations authentiques de communication en lecture.

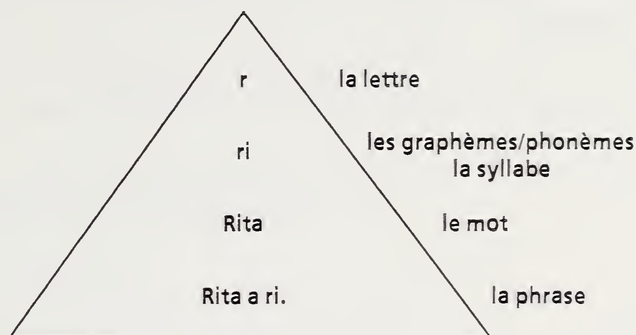
Les tenants de cette approche assurent que si le décodage est bien maîtrisé, la lecture deviendra par la suite un processus inconscient.

Dans cette approche, l'ordre de présentation des composantes linguistiques est fort important. En premier lieu, l'élève est appelé à apprendre dans cet ordre:

- l'alphabet: la reconnaissance du nom de la lettre;
- la correspondance grapho-phonétique: le graphème "ch" correspondant au phonème " ʃ ";
- la syllabe: le mot séparé en groupes syllabiques, ex.: tu-li-pe.

Ces trois éléments se combinent pour former ensuite des mots, des phrases et des textes.

Cette approche pourrait se représenter ainsi:



allant du simple au complexe au niveau de la phrase, mais de l'abstrait au concret pour l'élève.

2. APPROCHE ANALYTIQUE OU GLOBALE

Le point saillant de cette approche est qu'elle se concentre d'abord sur les éléments linguistiques ou de surface, plutôt que sur l'extraction du sens d'un message.

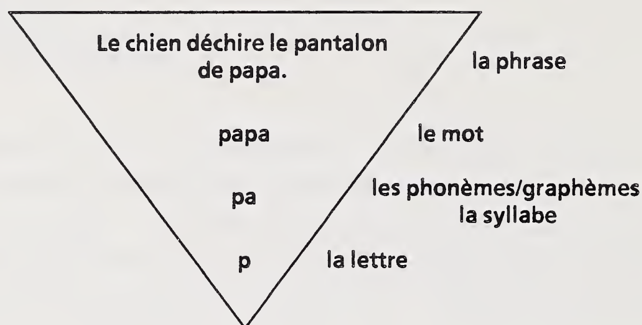
Toutefois, au lieu de mettre l'accent au tout début sur le décodage, cette approche préconise l'étude de la phrase qui est le moyen utilisé afin d'accéder au sens du message.

Les élèves sont appelés à globaliser des phrases avant de décoder des mots.

Les tenants de cette approche insistent sur le fait que la compréhension du message est leur première préoccupation. Mais il reste que dans la pratique, l'étude des connaissances linguistiques prévaut et précède la compréhension du message. La possibilité de lire des textes (les comprendre) tient au fait que les éléments linguistiques (dans ce cas-ci, la globalisation de la phrase et des mots) ont été maîtrisés au préalable.

Les textes produits en regard de cette approche (tout comme pour l'approche synthétique) sont construits en tenant compte de la forme plutôt que du contenu.

On pourrait schématiser ainsi cette approche:



allant du complexe au simple au niveau de la phrase, mais du concret à l'abstrait pour l'élève.

3. APPROCHE NATURELLE OU EXPÉRIENCE LANGAGIÈRE

Cette approche se différencie des approches précédentes par le fait que l'accent est mis sur l'extraction du sens d'un message authentique de communication, plutôt que sur les connaissances linguistiques (étude graphophonétique, globalisation de mots, etc.).

L'étude de ces connaissances se fait suite à la compréhension du message. Elle s'effectue en contexte, à partir du contenu du texte, des expériences et des connaissances des élèves.

Les textes lus par les élèves ont un contenu des plus intéressants du fait qu'ils en sont eux-mêmes les auteurs. Les lectures sont issues des expériences vécues par les élèves.

On reproche souvent aux approches synthétique et analytique d'offrir des textes appauvris et ennuyeux, soi-disant afin de limiter le vocabulaire pré-

senté, ou les difficultés reliées au code linguistique en général. Par contre, les tenants de l'approche naturelle dont Freinet (1961), jugent que si le contenu du texte est à la portée des élèves (Giasson, Thériault, 1983) au niveau cognitif, linguistique et affectif, aucun mot ne sera trop difficile à comprendre en CONTEXTE.

4. APPROCHE PSYCHOLINGUISTIQUE ("WHOLE LANGUAGE APPROACH")

L'approche psycholinguistique ressemble en plusieurs points à l'approche naturelle, du fait qu'elle tient compte des expériences et des connaissances linguistiques, cognitives et affectives des élèves et que l'extraction du sens d'un texte est le but premier de l'acte de lire.

Cette approche a été portée à l'attention des enseignants par des auteurs tels que Smith (1973) et Goodman (1985).

Mais en quoi se distingue-t-elle de l'approche naturelle?

L'approche naturelle s'en tient aux textes conçus par les enfants. Sans réfuter ce point fort important, l'approche psycholinguistique croit que les élèves ont également besoin de lire des textes de différentes natures: invitation, ingrédients pour réussir une compote de pommes, informations sur la vie de la mouffette, etc.

Donc, en plus des textes produits en classe, les élèves sont appelés à lire des textes diversifiés dont le contenu leur est à la fois linguistiquement, cognitivement et affectivement accessible et répondant à des intentions variées de communication. Ceci empêchera la monotonie (Giasson, Thériault, 1983) de s'installer, en ne lisant que des histoires relatant des expériences de vie des élèves de la classe.

L'approche psycholinguistique est l'approche retenue dans ce programme pour l'enseignement de la lecture chez les élèves francophones en milieu minoritaire.

Le programme de français privilégie cette approche pédagogique dans l'apprentissage de la lecture puisqu'elle est centrée sur l'enfant (ce qu'il est, ce qu'il sait, ce qu'il fait), tout en privilégiant des situations de lecture variées et authentiques.

Nous retenons les postulats suivants qui rejoignent les principes directeurs et les buts fixés pour l'enseignement du français:

- l'élève a un bagage de connaissances linguistiques et cognitives (un vécu qui lui est propre) dès son entrée à l'école;

- les situations de lecture tiennent compte du bagage de l'élève, de ses goûts et de ses besoins, dans la mesure du possible, et se doivent d'être signifiantes et variées;

- la fonction de communication de la langue prévaut sur l'étude du code en soi. Ceci signifie que le développement de l'habileté à lire prime sur le développement des connaissances;

- les connaissances linguistiques appuyeront l'élève dans sa recherche d'extraction du sens d'un message, à partir d'une intention réelle de communication.

B. QU'EST-CE QUE LIRE?

Lire est une habileté qui consiste à extraire le sens d'un message selon une intention bien particulière. En lecture, l'élève est appelé à comprendre ce qu'il lit à partir de ses connaissances, de ses expériences (Francoeur-Bellavance, 1981) et de ce qu'il recherche (son intention). En lisant, l'élève tente d'attribuer du sens, une signification au message qui lui est présenté sous forme de symboles graphiques (Smith, 1973).

Lire pour le sens est plus important que lire pour identifier des mots (Smith, 1973).

Ce processus de lecture se manifeste toujours dans une situation de COMMUNICATION (Chall, 1967) entre un locuteur (le scripteur) et un interlocuteur (le lecteur).

C. L'HABILETÉ À LIRE

La lecture ne s'effectue pas à vide. Plusieurs variables entrent en jeu lorsqu'il est question du développement de cette habileté. Certaines de ces variables sont dites **intrinsèques** à l'élève:

- ses connaissances préalables du sujet,
- ses connaissances linguistiques:
  - la stratégie sémantique,
  - la stratégie idéographique,
  - la stratégie grapho-phonétique,
  - la stratégie morphologique,
  - la stratégie syntaxique;
- les processus mentaux:
  - le repérage,
  - la sélection,
  - le regroupement,
  - l'inférence,
  - l'évaluation (après la lecture).

D'autres variables sont dites **extrinsèques** à l'élève. Elles font référence aux textes que l'élève devra lire. Ces textes devront être:

- signifiants,
- intéressants,

- variés:

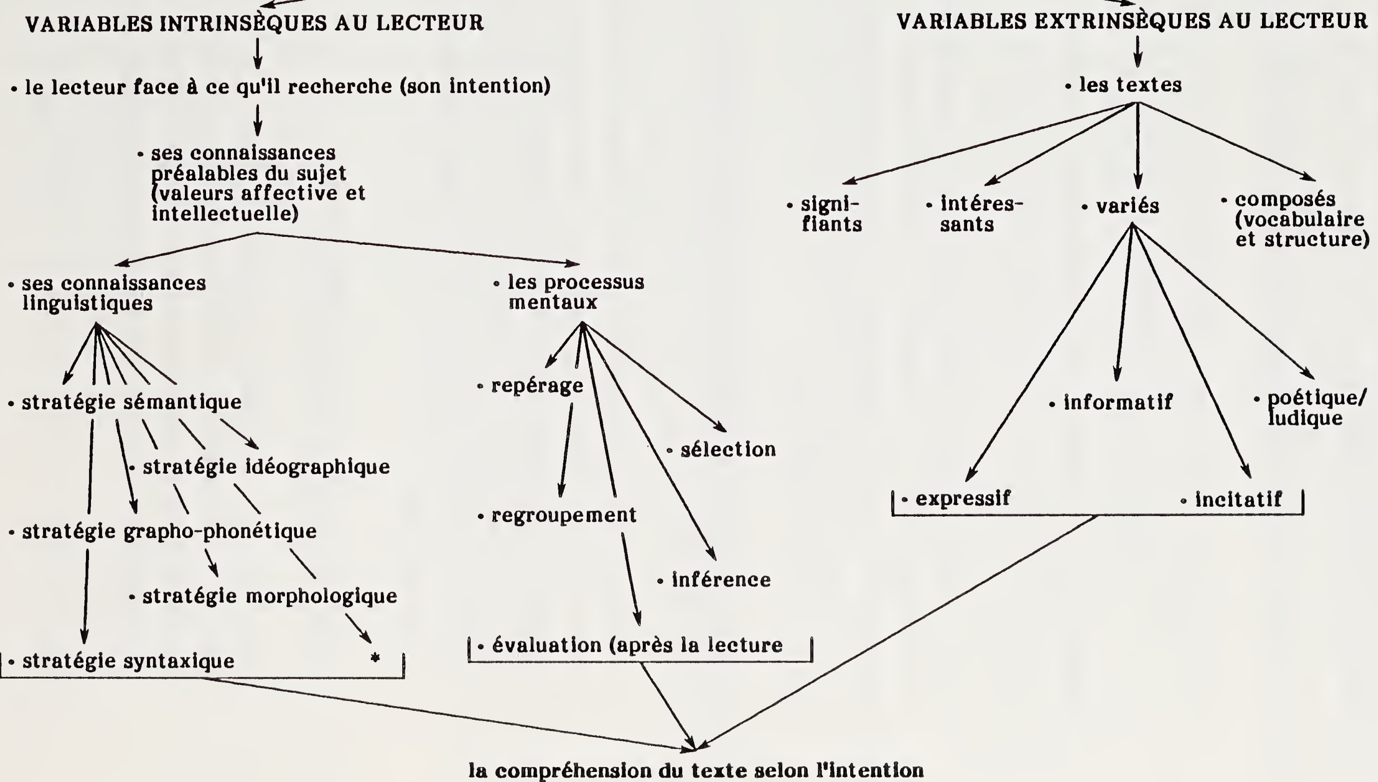
  - expressif,
  - informatif,
  - incitatif,
  - poétique/ludique;

- composés en tenant compte du vocabulaire et d'une certaine structure accessible à l'élève.

Toutes ces variables (intrinsèques et extrinsèques) auront un rôle à jouer dans le processus de compréhension du sens d'un message, l'objectif général de l'habileté à lire (consulter le tableau 3). Elles forment un tout indissociable. L'enseignant devra attribuer une valeur égale à chacune d'entre elles.

TABLEAU 3

Le processus de lecture



Variables intrinsèques au lecteur

1. LE LECTEUR FACE À CE QU'IL RECHERCHE (SON INTENTION)

Le lecteur peut difficilement entreprendre une lecture sans avoir un but, une intention pour lire. Son intention de lecture doit être claire. Cela peut être la recherche de l'adresse de l'invitation qu'il vient de recevoir, d'un sentiment exprimé par un ami venant d'avoir un accident, d'une raison expliquant le départ d'un extra-terrestre vers sa planète, etc.

Sans une intention stimulée par le vécu de l'élève ou amenée par une mise en situation de la part de l'enseignant, la lecture ne peut pas exister. Dans un même texte, un élève cherchant un numéro de téléphone, ne regardera pas le contenu de la même façon que celui qui cherche le chemin pour se rendre à la cabine téléphonique.

a) Ses connaissances préalables du sujet (valeurs affective et intellectuelle)

Une fois l'intention identifiée, il est important que les connaissances antérieures de l'élève, face au sujet, soient suffisantes pour pouvoir construire sa compréhension. Selon les connaissances que l'élève a du sujet, il transformera ou modifiera le sens même du texte. Ces connaissances peuvent avoir une valeur affective (Gaouette, Tardif, 1986) ou intellectuelle.

Voyons un exemple de valeur affective:

Face à un texte expressif décrivant les joies de la vie familiale, un élève qui vient de vivre la séparation déchirante de ses parents, ne réagira pas de la même façon au texte qu'un élève dont la vie familiale est harmonieuse. Le jeune lecteur affecté par la séparation de ses parents ne pourra pas comprendre le message du scripteur tel qu'il a voulu le laisser entendre, étant donné que la situation présentée ne ressemble

pas à son vécu, ne colle pas à sa réalité. Le lecteur comprend le texte d'après ses expériences affectives personnelles. Il en arrivera à modifier le sens du texte afin qu'il devienne sien. Il confrontera sa perception de la réalité avec celle décrite par l'auteur (Gaouette, Tardif, 1986).

Voyons maintenant un exemple de valeur intellectuelle:

L'enfant ayant à lire un texte sur les produits de l'érable, afin d'expliquer à la classe le chemin suivi par la sève jusqu'à ce qu'elle devienne de la tire d'érable, pourra difficilement le faire si ses connaissances préalables du sujet sont limitées (valeur intellectuelle).

Il pourrait décoder le texte sans nécessairement le lire, c'est-à-dire sans extraire une signification de tout ce flot de mots.

Nous n'avons qu'à penser à un texte que nous lirions comme adultes au sujet d'un virus quelconque lorsque nos connaissances médicales sont limitées ou inexistantes. Le sens qu'on pourrait en extraire serait limité.

Donc, si les connaissances de l'élève sont nulles ou minimes face à un sujet qui fera l'objet d'une lecture, l'enseignant devra s'assurer, durant l'amorce (mise en situation), de donner à l'élève le bagage nécessaire d'informations afin de rendre la lecture efficace.

Il doit y avoir, face aux thèmes étudiés au cours de l'année, un dosage entre des situations partant du vécu des élèves (exemple: leurs genres de costumes qu'ils portent à l'Halloween) et entre des situations plus extérieures à leur milieu immédiat (exemple: ce que représente l'école pour des enfants Inuit vivant dans les Territoires du Nord-Ouest). Ceci rejoint l'essence même de l'approche psycholinguistique.

b) **Ses connaissances linguistiques**

L'enfant, ayant identifié ce qu'il recherche et possédant le bagage de connaissances requises pour tenter de comprendre le message, pourra entreprendre la lecture du texte en se servant d'abord de tous les moyens pouvant appuyer la recherche du sens.

- **La stratégie sémantique**

L'élève fera d'abord appel au contexte pour découvrir le sens global du texte. Il devra recourir au titre de l'histoire et/ou à l'illustration si elle existe. Il devra pouvoir se faire une idée globale. Il devra aussi pouvoir prédire le contenu du texte avant même de l'aborder.

En s'aidant du contexte et de ses connaissances antérieures, l'élève tentera ainsi de dégager les lignes principales de sa lecture. Il aura recours à ce qu'on appelle la stratégie sémantique (la recherche de sens). Cette stratégie est également reprise par l'élève tout au cours de la lecture, au niveau de la découverte de phrases ou de mots. Prenons, par exemple, la phrase suivante:

Le chat est content. Il boit du _____. (lait)

Si l'élève ne connaît pas le symbole écrit "lait", il se référera d'abord au contexte de la phrase pour en découvrir le sens. Dans ce cas précis, l'élève aura utilisé la stratégie sémantique. Comme il recherche le sens du message avant tout, il ne lira pas "lit" par exemple pour "lait", car les différences de signification ressortent plus que les ressemblances visuelles (Smith, 1973).

Ainsi, la meilleure façon de trouver le sens d'un mot inconnu à l'écrit est d'abord de tenter de le prédire à l'aide du contexte.

- **La stratégie idéographique**

Mais qu'arrive-t-il dans une situation où le contexte seul ne suffit pas à assurer la compréhension?

Prenons l'exemple suivant:

Aujourd'hui, je porte un pantalon _____. (rouge)

Ici, l'élève peut prédire qu'une couleur viendra décrire davantage le pantalon que je porte, mais le contexte de la phrase ne peut préciser davantage quant à la couleur en question (à moins qu'il y ait d'autres appuis dans le texte comme une illustration d'un pantalon rouge). L'élève devra donc recourir à d'autres stratégies afin de lire le mot. Plusieurs élèves auront sans doute globaliser le mot "rouge", étant donné sa fréquence orale et écrite au niveau du premier cycle de l'élémentaire. Ainsi, ils associeront tout de suite ce mot à la couleur rouge. Cette stratégie est dite "idéographique", c'est-à-dire que les élèves acquièrent une représentation visuelle du mot dans son ensemble. Ils pourront globaliser ce mot, en se servant de différents traits ou caractères visuels: la longueur du mot, la première lettre du mot, le "g" qui se trouvent dans leur nom, etc. Ils pourront aussi ressortir le petit mot dans un grand mot, tel que <u>auto</u>bus. Ce type de stratégie est utilisé souvent dans le cas de mots se reférant aux jours de la semaine, aux prénoms des élèves de la classe, etc.

Cette stratégie permet une plus grande rapidité de lecture. L'enfant ne décompose pas le mot en ses parties, mais le traite dans son tout, en rapport à un contexte. De fait, une étude de Goodman (1985) montre que les élèves réussissent beaucoup plus à lire les mots en contexte que les mots isolés.

Comme la lecture existe en vue de comprendre une intention, comment peut-on justifier une présentation de mots hors contexte?

Les mots isolés que nous rencontrons autour de nous sont supportés par un contexte autre que le texte, exemple: le nom d'un restaurant est associé à l'édifice, un mot sur une affiche publicitaire est supporté par l'illustration,... Mais que dire du symbole "ATTENTION" inscrit sur une affiche représentant un wapiti??? Il ne faudrait pas se surprendre qu'un enfant ne connaissant pas cet animal s'exclame: "Tiens, voici un attention!"

Le premier contact avec le vocabulaire doit donc se faire en contexte. Il n'est pas utile d'introduire du vocabulaire nouveau aux élèves sans qu'ils ne puissent d'abord cerner le contexte (Goodman, 1985).

Nous n'avons qu'à penser au mot "couvent". Quel sens lui accordons-nous ainsi isolé?

Bien sûr, l'étude du vocabulaire a sa place, mais elle doit découler d'une situation signifiante de lecture.

Ensuite, il sera possible de faire ressortir des mots-clés que les élèves pourront globaliser, tout en sachant quel est le support contextuel. Ces mots-clés pourront être réinvestis dans une autre situation de communication ultérieure. Les mots à globaliser peuvent être ceux utilisés par l'élève à l'oral, des mots concrets, faciles à mimer ou à représenter graphiquement, les mots fréquents (et, avec, est-ce que? etc.) et les mots émotifs (content, triste, fâché, etc.).

Prenons l'exemple d'un élève de première année qui désire dessiner les mots écrits dans son cahier d'activités. C'est au mois d'octobre. L'entrée sémantique a été privilégiée jusqu'à maintenant. Plusieurs mots ont été globalisés à partir de trois histoires différentes. Quelques phonèmes/graphèmes seulement ont fait l'objet d'une étude systématique: les "l, a, r".

En voyant le mot "lapin", l'élève croit que c'est "lavabo", pensant que tous les mots sont extraits de l'histoire "Le chat sale". Il est normal

que ces deux mots soient mêlés, ne sachant pas de quelle histoire ce mot est tiré (absence du contexte). Il ne sait donc pas comment vérifier sa prédiction.

Il lui reste donc la stratégie grapho-phonétique qui le limite puisqu'il n'a pas tout le bagage phonétique nécessaire. En lui disant de quelle histoire (spécifiant le contexte) venait le mot lapin, il s'est écrié: "C'est lapin".

Il est donc nécessaire de s'assurer que les mots de vocabulaire ne se retrouvent pas isolés, sinon l'élève se verra obligé de recourir aux éléments grapho-phonétiques seulement. Au lieu d'être une des stratégies à utiliser, l'élève en sera tenu à n'utiliser que celle-ci.

L'étude du vocabulaire a sa place en autant qu'elle s'inscrit dans un processus de lecture authentique servant de support contextuel. La majorité des élèves pourra globaliser des mots en autant qu'ils sont présentés dans un contexte.

- **La stratégie grapho-phonétique**

Prenons maintenant l'exemple suivant:

> Quand je reviens de l'école, je me sers un grand verre de __________. (limonade)

Nous avons déjà parlé des limites de la stratégie sémantique et des possibilités de recourir à la stratégie idéographique afin de lire certains mots. Comme tous les mots ne peuvent pas être globalisés, il faut donc permettre aux élèves d'utiliser une autre stratégie (qui ne sera tout de même pas la seule favorisée par tout le groupe). Dans ce cas-ci, cela pourrait être la stratégie grapho-phonétique. Celle-ci fait référence au lien qui existe entre le son produit et la lettre ou encore la syllabation.

L'élève pourrait d'abord faire des hypothèses quant à la nature du mot qu'il cherche. Ce mot peut être "lait, eau, limonade...". Afin de vérifier son hypothèse, il pourra recourir à la stratégie grapho-phonétique.

Il ne sera tout de même pas indispensable de décoder tout le mot. Une seule lettre, ou encore une seule syllabe (dans ce cas-ci), lui permettra ensuite d'anticiper le reste du mot. On accorde donc de l'importance à l'entrée grapho-phonétique à cause de sa valeur de DÉPANNAGE en situation de lecture. On doit tout de même éviter que la stratégie grapho-phonétique soit la seule que l'élève utilisera, car il sera ralenti dans sa lecture et risquera d'oublier le sens des mots qu'il vient de lire. Décoder n'est pas comprendre.

Tout comme nous l'avons expliqué pour la stratégie idéographique, il n'est pas recommandé de faire du travail systématique sur des éléments du système grapho-phonétique hors contexte. Les sons étudiés doivent avoir un lien avec des mots vus en contexte et connus à l'oral par les élèves. À partir des mots vus en contexte, l'élève pourra les analyser et leur trouver des constantes. L'élève fera des liens intuitivement entre les sons et les lettres (Giasson, Thériault, 1983). Il en déduira des règles de correspondance d'après des expériences signifiantes. Par exemple, nous n'avons qu'à penser aux mots dont une lettre fait varier considérablement le sens. C'est le cas des mots "poisson et poison". Les élèves pourront, à partir de leurs observations, classer différents mots en leur trouvant des ressemblances. Ensuite, ils pourront tenter de déduire des règles qu'ils formuleront eux-mêmes. Une règle énoncée par les élèves a l'avantage d'être intégrée.

S	Z
poisson	poison
soleil	zoo
mousse	amuse
soulier	fraise

Voici des exemples de règles pouvant être énoncées suite à ces classifications:

- Quand on entend "s" au début d'un mot, on inscrit un "s" et non deux "s".

- Si le "s" est entre les lettres "u, a, i, e, o" (voyelles), il se dit comme un "z", un à côté de l'autre.

Il est possible, après avoir fait ressortir les mots contenant le son "on" par exemple, de demander aux élèves de nous en fournir d'autres (mots de leur vécu), tout en faisant des phrases avec ceux-ci. Ensuite, un travail d'association, de substitution, de manipulation pourra être entrepris, mais toujours à partir des mots vus en contexte ou ceux fournis par les élèves.

Il faudrait éviter d'utiliser des exercices créés uniquement en vue de développer une maîtrise du système grapho-phonétique en soi.

- **Les objectifs du système grapho-phonétique**

Les objectifs reliés au système grapho-phonétique (en ce qui a trait aux sons complexes, aux syllabes inversées et aux consonnes doubles) sont initiés en première année et sont terminaux en deuxième année.

Toutefois, cela ne veut pas dire que des mots comme "mouton, lapin, chien" qui ne sont pas terminaux, ne pourront pas être inclus dans une lecture de première année. Ces mots pourront être présents, mais nous devrons nous assurer qu'ils pourront être lus à l'aide d'une autre stratégie.

Exemple: Ginette

Ginette a les yeux bleus.
Elle a une robe jaune.

Les mots "yeux, bleus, jaune" (mots contenant des sons complexes) pourront être lus globalement car ces mots font partie du lexique (vocabulaire) se rapportant au thème "moi" qui est à l'étude dans la classe. Ces mots pourraient aussi être reconnus en observant l'illustration (le contexte). Donc, l'élève pourra très bien lire ces mots, sans être tenu de recourir à la stratégie grapho-phonétique. Par contre, le texte suivant causerait des problèmes à certains enfants à la fin de la première année:

Deux amis

Mon ami s'appelle Dominic.
Il part pour l'école en autobus.
Mon ami me fait un clin d'oeil.
Je lui fais un clin d'oeil aussi.

L'illustration montre un enfant allant à l'école en autobus et l'autre, en auto. Rien ne laisse croire qu'ils se font mutuellement un clin d'oeil. Le début de la phrase n'est pas un indice suffisant non plus.

Les groupes de mots "clin d'oeil" n'ayant jamais été globalisés, il reste à l'enfant à tenter de le décoder, mais ces sons complexes ne font pas partie des objectifs terminaux en première année.

Il serait donc utile d'ajouter des éléments sémantiques, ou d'enlever tout simplement ces deux phrases, si on désire présenter ce texte à des élèves de première année.

En contexte, un élève peut lire des mots dont les phonèmes/graphèmes sont dits très complexes (on, ou, oi,...) s'il a été initié très tôt à différentes stratégies de lecture. Même en octobre, les élèves peuvent lire une phrase comme celle-ci:

> Je coupe des yeux, une bouche et un nez à ma citrouille d'Halloween.

Un objectif du système grapho-phonétique n'a donc pas à être vérifié à partir des listes de mots hors contexte.

Comme nous venons de l'expliquer, cela revient à dire que si l'élève n'a pas d'autre moyen de lire certains mots du texte, il pourra toujours recourir, à la fin de la deuxième année, à n'importe quel élément du système grapho-phonétique. Mais tous ces mots sont lus EN CONTEXTE. Le but de la lecture est la compréhension du message et non pas le décodage des mots. La stratégie n'a pas à être évaluée, c'est la compréhension qui doit l'être.

- **La stratégie morphologique**

La stratégie morphologique fait référence à la redondance que l'on retrouve à l'écrit. Nous parlons entre autres de la forme plurielle des verbes (aime-aiment), de la forme plurielle des noms et adjectifs (la table, les tables), de la forme des verbes à certains temps autres que le présent de l'indicatif (aime-aimera).

Exemple: Les chien(s) jappe(nt) dans la cour.

Dès le début de la première année, l'enfant doit être initié à des formes de redondance et être invité à chercher le sens derrière ces mots "déguisés" (Gaouette, Tardif, 1986).

- **La stratégie syntaxique**

La syntaxe fait référence à la façon dont les mots sont reliés les uns aux autres dans la phrase.

L'élève fera usage de la stratégie syntaxique, en trouvant les limites de la phrase représentées par le point et la majuscule. Il saura aussi, à cause de sa connaissance intuitive de la phrase à l'oral, qu'après un nom viendra probablement un verbe. Il anticipe la phrase d'après ses connaissances.

L'élève pourra également faire la différence entre deux phrases syntaxiquement bien formées, mais dont une n'est pas porteuse de sens.

Exemple: La tuque skie au Mexique!

- **Est-ce que l'alphabet est une stratégie?**

La connaissance des lettres de l'alphabet (le nom des lettres) ne peut sûrement pas nuire à l'apprentissage de la lecture. Par contre, elle n'est pas considérée comme une stratégie en lecture. Que l'enfant sache le nom des lettres "b" et "a", ne l'aidera pas dans sa recherche de sens d'un texte. Il lui sera plus utile de pouvoir faire la relation entre la lettre (ou les lettres) et le son de celle(s)-ci (graphème/phonème).

L'alphabet est qualifié comme étant une technique dans le programme de français. Son acquisition permettra de développer chez l'élève la technique de recherche du dictionnaire.

- **Conclusion**

Nous devons donc respecter le fait que tous les élèves n'utilisent pas les stratégies linguistiques de la même façon. Il ne faudrait pas handicaper certains élèves en ne les orientant à n'utiliser qu'une stratégie en lecture. L'élève doit être exposé simultanément à toutes les stratégies auxquelles il pourra avoir recours dans sa recherche du sens d'un message. Il pourra utiliser à sa guise ces stratégies complémentaires. En cas de blocage, l'enseignant pourra amener l'élève à considérer une autre stratégie qui aurait peut-être été négligée. Toutefois le recours aux stratégies n'a sa place qu'en contexte.

Peu importe la stratégie employée, il est essentiel de comprendre que le développement de l'habileté à lire (comprendre un message selon une intention) précède tout développement systématique fait sur des connaissances (grapho-phonétique, syntaxique, etc.).

Les connaissances stipulées dans le programme d'études ne sont que des stratégies pour aider l'élève à comprendre un texte. C'est dans cette optique que l'enseignant proposera des activités de développement de ces connaissances.

Lors de la phase d'évaluation, l'enseignant vérifiera si l'élève a compris le message. Les connaissances reliées au module de la lecture n'ont pas à être évalués du fait qu'elles n'existent que pour soutenir l'élève qui recherche le sens d'un message écrit.

c) **Processus mentaux**

En plus d'avoir recours à ses connaissances antérieures, au contexte et à ses connaissances sur la langue, le lecteur devra utiliser des processus mentaux afin de réaliser son intention de lecture.

Ces processus ont trait au repérage, à la sélection, au regroupement, à l'inférence d'informations, afin de pouvoir donner du sens à la lecture selon l'intention du départ.

Nous tenterons maintenant d'expliciter davantage ces processus mentaux:

- **Le repérage**

  Ceci fait référence à la recherche d'informations qui sont données explicitement dans le texte. L'élève peut ici repérer un mot, un groupe de mots, une phrase qui sont présentées dans le texte.

  Exemple: Les trois petits cochons.

  L'élève doit lire le texte en vue de repérer les noms des matériaux utilisés pour la construction des trois maisons.

- **La sélection**

L'information que l'élève recherche se trouve parmi un ensemble d'autres données dont il n'a pas besoin. Il doit donc sélectionner l'information nécessaire de celle qui n'est pas pertinente à ce moment-ci.

Exemple: Un jeu

L'élève doit lire les consignes en vue de pouvoir jouer.

Tu vois un lapin. Tu cours après lui. Joue deux tours.	Tu regardes le lac devant toi. Passe un tour.

Afin de jouer, l'élève pourra sélectionner "joue deux tours", "passe un tour". Il recherche l'information utile répondant à son intention de lecture (Goodman, 1985). Si la consigne de départ était de trouver ce qu'il ferait en voyant un animal, l'élève ne sélectionnerait pas la même information.

- **Le regroupement**

L'information recherchée par le lecteur se trouve à différents endroits dans le texte. L'élève doit donc repérer l'information, la sélectionner et la regrouper afin de la résumer, la comparer (Gaouette, 1986) ou la juger.

Exemple: Un texte au sujet de différents animaux.

L'élève doit lire un texte décrivant physiquement différents animaux, leur habitat, leur nourriture, leur moyen de déplacement, afin de

pouvoir décrire physiquement deux animaux de son choix dont les noms devront être devinés par le reste de la classe.

- **L'inférence**

L'information recherchée n'est pas donnée explicitement dans le texte. L'élève doit donc faire appel à ses connaissances antérieures du sujet ou à celles qu'il retrouve dans le texte.

Exemple: Un texte relatant l'histoire d'un enfant faisant un cauchemar. Un monstre va l'attacher. Il se réveille et appelle son père.

L'élève doit lire le texte dans le but d'identifier le sentiment du petit garçon à son réveil. Le nom du sentiment n'apparaît pas dans le texte.

- **L'évaluation**

L'évaluation est également un processus mental mais qui, contrairement aux autres processus mentaux mentionnés précédemment, n'est pas un moyen à la disposition de l'élève qui est à la recherche de sens. L'évaluation se situe plutôt après l'étape de compréhension du message.

Le processus d'évaluation se résume essentiellement à vérifier si ce qu'on vient de lire correspond à notre intention de départ. L'élève devra juger de la pertinence de cette information. L'élève de la fin du premier cycle de l'élémentaire pourra en plus choisir, entre plusieurs textes, celui qui correspond le mieux à son intention. De plus, il pourra juger si le texte lu correspond au monde de l'imaginaire ou du réel.

L'exemple suivant illustre comment le processus d'évaluation pourrait se vivre en classe:

Les élèves lisent un texte dont le titre est: "Mon amie Valérie" dans le but de pouvoir dessiner Valérie. Leur intention est donc de trouver suffisamment d'informations physiques sur Valérie.

En lisant, les élèves s'aperçoivent qu'on ne décrit pas Valérie physiquement, mais qu'on parle plutôt de ses passe-temps qui sont les voyages et les sports. Ils jugent finalement que ce texte n'est pas pertinent; il ne correspond pas à ce qu'ils recherchent.

Tout dépendant de l'intention de lecture, l'élève pourra avoir recours à un ou à plusieurs de ces processus mentaux (Gibson, 1975).

Nous devrons nous assurer de proposer, tout au cours de l'année, différentes situations qui permettront un usage fréquent de tous ces processus mentaux.

Variables extrinsèques au lecteur

2. TEXTES

a) Signifiants

Un texte a de fortes chances d'être signifiant s'il part du vécu des élèves. Cette situation doit permettre au locuteur de communiquer à l'interlocuteur une intention réelle.

Exemple:

- Une lettre destinée à des élèves de Calgary ayant exploité un thème sur le "Stampede", qui les invite à participer à une course de chariots sur le terrain du Stampede, sera probablement signifiante pour ce groupe d'élèves.
- La lecture du livre écrit en groupe relatant leur visite au zoo serait signifiante.

Face à ces deux situations, les élèves possèdent déjà des connaissances ou des expériences personnelles. Est-ce à dire que toute situation extérieure au vécu immédiat des élèves ne peut pas être signifiante?

Prenons, par exemple, un texte relatant les couleurs automnales dans les montagnes des Cantons de l'Est au Québec, ou la description d'un Noël chez un Ukrainien.

Ces situations ne sont pas nécessairement celles connues ou vécues par un élève albertain, mais elles peuvent être signifiantes à condition que certaines connaissances soient apportées sur le sujet. L'enseignant devra donc préparer les élèves afin qu'ils puissent recevoir efficacement le message du texte (par un film, un visiteur, une discussion, des explications, des photos, etc.)

Il faut tenter de présenter les deux types de situations aux élèves durant l'année, afin qu'ils apprennent à se connaître davantage, en partant de situations relatives à leur milieu, tout en découvrant le monde qui les entoure. Ces diverses situations doivent s'équilibrer du mieux possible.

b) Intéressants

Il est parfois difficile de dissocier signifiant et intéressant. Pourtant, ces deux caractéristiques ne vont pas toujours de pair. Il se peut que, même en tentant de partir de situations signifiantes, l'intérêt n'y soit pas.

Un thème sur les abeilles, par exemple, est très signifiant pour des élèves de deuxième année de Falher. Mais un texte sur ce thème pourrait très bien être sans intérêt, ennuyant, si on n'a pas tenu compte de l'âge des enfants. Les élèves seront sûrement plus motivés à lire une bande dessinée représentant les abeilles déguisées selon le métier qu'elles pratiquent, qu'un texte non illustré, genre encyclopédique.

Il reste que même si les élèves ont les connaissances nécessaires pour lire un texte et que celui-ci est bien présenté, tous les thèmes n'intéressent pas tous les élèves (pas plus que les enseignants!). Un thème sur la pêche, par exemple, qui aurait fonctionné à merveille il y a deux ans, n'accrochera peut-être pas la majorité des élèves de la classe une autre année. Si l'intérêt n'y est pas, il vaut mieux passer à autre chose, car on n'arriverait pas à de meilleurs résultats en continuant. Lorsqu'un texte n'intéresse pas l'enseignant, il y a de fortes chances qu'il n'intéressera pas non plus les enfants!

c) **Variés**

Les intentions justifiant la lecture de textes doivent être variées afin de rejoindre tous les caractères de communication possible.

Il existe quatre différents types de discours (messages):

- **Discours à caractère expressif**

  Ce message exprimera les goûts, les sentiments, les opinions du locuteur et pourra être représenté sous forme de carte de souhaits, de journal personnel, de récit d'événements vécus.

- **Discours à caractère informatif**

  Ce message renseignera l'interlocuteur sur un sujet précis et peut se se retrouver sous forme d'affiches, d'articles de revues, de comptes rendus, d'enquête.

- **Discours à caractère incitatif**

  Ce message tentera de convaincre, de faire agir l'interlocuteur et pourra être trouvé sous forme de recettes, de bricolage, de directives de jeux, d'affiches publicitaires.

- **Discours à caractère poétique/ludique**

  Le message poétique fait appel à l'imaginaire, à l'irréel du locuteur. Il se présentera sous forme de contes, de poèmes, de chansons, de bandes dessinées.

  Le message à caractère ludique tente de divertir, d'amuser au moyen de charades, de devinettes.

d) Composés en tenant compte du vocabulaire et d'une certaine structure accessible à l'élève

Nous ne présenterons pas n'importe quel texte à de jeunes lecteurs.

Nous devons, entre autres, nous assurer que la longueur des phrases et du texte, la grosseur des caractères d'imprimerie, la lisibilité du texte et les temps des verbes conviennent aux élèves. Le vocabulaire doit être à la portée des élèves c'est-à-dire qu'il doit être, autant que possible, concret (il pourra être mimé) et connu à l'oral. Les élèves devront se familiariser avec plusieurs mots-outils indispensables (et, avec, à pour,...). Les mots de vocabulaire les plus fréquents doivent se retrouver dans différentes lectures au cours de l'année.

Le programme d'études fournit des indications concrètes à ce propos. Elles peuvent servir de critères dans la sélection des textes de lecture (consulter le programme d'études à ce sujet).

Ainsi, plusieurs aspects entrent donc dans la composition d'un bon texte pour jeunes lecteurs. Une combinaison de toutes ces variables assurera un bon départ et le succès pour l'élève. Chacune d'entre elles a une valeur égale dans la sélection des textes à présenter aux élèves.

Nous devons miser sur la quantité et la qualité des situations de lecture (Vézina, 1986), plutôt que sur le "décorticage" systématique de quelques textes.

D. LE LECTEUR DÉBUTANT

Favoriser l'apprentissage de la lecture en première année est tout un défi. Nous voulons que les élèves acquièrent le goût d'apprendre à lire. Nous ne voulons pas aller trop vite pour décourager certains élèves, ou trop lentement pour désintéresser certains autres! La présente section propose des pistes qui pourront être utiles à l'enseignant de première année, afin de cultiver ce goût à la lecture.

Les préalables

Il y a quelques années, le mot "préalable" (prérequis) faisait couler beaucoup d'encre. Les enseignants de maternelle s'appliquaient à préparer les élèves pour l'apprentissage de la lecture en faisant de la préécriture, de la prélecture et surtout de la motricité. Loin de vouloir rejeter cet élément fort important dans le développement de l'enfant, il est tout de même nécessaire de replacer la motricité dans son contexte, soit d'aider l'élève à se développer physiquement. Il a été prouvé récemment que la motricité n'est pas un préalable à l'apprentissage de la lecture. Alors, existe-t-il des préalables et quels sont-ils?

Les préalables à l'apprentissage de la lecture (les éléments favorisant son apprentissage) sont les suivants:

- Lire des histoires aux enfants. Ceci s'applique aussi bien aux parents qu'aux enseignants.

- Indiquer le sens de l'écriture par un mouvement de la main. Nous partons vers la gauche et allons vers la droite et nous commençons en haut pour terminer en bas de la page (les conventions de l'écrit).

- Ne pas avoir peur de parler très tôt de mot, de phrase, de lettre, sans faire de travail systématique à ce sujet. L'enfant enregistrera ce qu'il peut en regardant un adulte racon-

ter et parler d'une histoire. Il pourra probablement montrer certains mots ou lettres qu'il reconnaîtra très tôt à cause de leur fréquence, du lien affectif existant.

- Lire devant les enfants. Il est important que l'enfant voit lire les adultes autour de lui. Il ne faut pas que cette activité ne semble correspondre qu'au monde de l'enfant.

- Faire connaître les fonctions de l'écrit (à quoi sert l'écriture).

Ces connaissances des fonctions et des conventions de l'écrit (Giasson, Thériault, 1983) sont à la base de l'acte de lire.

Une des phases à privilégier au début de l'année est donc d'ÉCOUTER des histoires.

1. LES PREMIERS CONTACTS AVEC LA LECTURE

a) L'expérience langagière

L'expérience langagière est grandement favorisée au premier cycle de l'élémentaire, car elle permet de partir d'une situation près du vécu des élèves, tout en utilisant un niveau de langue souvent plus simple que celui véhiculé par le matériel didactique.

Nous avons retenu trois formes de lecture, produites à partir du vécu des élèves et pouvant être reprises à différents moments de l'année. Par contre, les deux premières formes (texte structuré) seront plus favorisées pour les premières semaines en première année. On pourrait davantage les considérer comme des préalables au texte libre, plutôt que de l'expérience langagière comme telle, n'étant pas totalement du cru des élèves.

- **Texte structuré**

  - **Répétitif**

La structure du texte répétitif est souvent donnée par l'enseignant. Collectivement, les élèves complètent le texte à leur guise. Afin d'introduire un texte décrivant différentes couleurs (partant du thème "moi" dans le matériel didactique), l'enseignant pourrait présenter la structure suivante:

> LA COULEUR ROUGE ME FAIT PENSER À une pomme rouge (élève).
>
> LA COULEUR ROUGE ME FAIT PENSER À la tuque rouge du Père Noël (élève).

L'expérience langagière sert ici d'amorce à la lecture du matériel didactique.

Le texte structuré (ou les autres formes de l'expérience langagière) pourrait aussi servir de situation de réinvestissement selon les circonstances.

C'est un excellent moyen d'introduire le vocabulaire (en contexte) qui peut quelquefois manquer, tout en étant une situation de lecture en soi et un moyen visuel auquel les élèves pourront se reférer au niveau d'autres lectures du matériel didactique.

Les élèves apprennent à lire EN ÉCOUTANT, car l'enseignant leur lira d'abord le produit qu'ils ont dicté. Dans un deuxième temps, ils pourront le lire eux-mêmes. Afin d'aider les débutants, il est recommandé de dessiner (ou faire dessiner) les mots-clés de leur histoire (exemple: tuque: , pomme:). Suite à cette production (si c'était une situation d'amorce), un court texte venant de l'enseignant ou du matériel didactique pourra leur

être présenté, reprenant le même sujet que lors de l'expérience langagière.

Exemple: Ce qui est rouge.

La pomme? Oui
L'école? Non
Mélanie? Non

L'élève peut maintenant attaquer seul le texte, en tentant d'utiliser différentes stratégies pour en comprendre le sens.

.. **Cumulatif**

La deuxième forme de texte structuré est la forme cumulative. L'enseignant (ou un élève) donne encore la structure de base. Ce genre de texte peut ressembler à ceci:

À LA FERME

À LA FERME, IL Y A une vache qui fait meu-eu.
À LA FERME, IL Y A une vache qui fait meu-eu et un mouton qui fait bê-ê.
À LA FERME, IL Y A une vache qui fait meu-eu, un mouton qui fait bê-ê et un canard qui fait coin-coin.

Afin d'exploiter cette forme de texte, l'enseignant procède de la même façon que pour le texte de forme répétitive. Encore une fois, les élèves apprennent d'abord à lire en ÉCOUTANT l'enseignant raconter LEUR histoire. Ces deux genres de textes peuvent être faits à partir de différents thèmes près du vécu des élèves: les couleurs, les parties du corps, les animaux, etc. Plusieurs moyens existent afin de stimuler l'intérêt des élèves face à telle ou telle situation. Le thème des animaux peut être stimulé

par le désir d'aller faire une visite à la ferme ou au zoo. La semaine de l'alimentation peut encourager l'exploitation d'un thème sur les aliments. La vue d'un arc-en-ciel à la récréation peut donner le goût d'en savoir plus au sujet des couleurs.

Les textes informatifs, genre descriptif, sont souvent privilégiés en début de première année, car ils sont plus concrets pour les élèves. Ces textes peuvent être plus facilement mimés ou illustrés, ce qui est un support additionnel pour les élèves qui en ont besoin.

- **Texte libre**

Ces textes ressemblent aux premiers du fait qu'ils sont du cru des élèves et sont reliés au vécu des élèves. Par contre, ils n'ont pas de structure prédéterminée et ces textes ne sont pas nécessairement répétitifs ou cumulatifs. Ces textes d'expérience langagière ont un commencement et un dénouement qui sont déterminés, dès le départ, avec les enfants afin d'éviter l'éparpillement.

Encore ici, les élèves ÉCOUTENT d'abord LEUR production avant de la lire eux-mêmes.

Suite à la production de ces trois formes de lecture, l'étude spécifique d'éléments linguistiques (vocabulaire, espace entre les mots, ponctuation, système grapho-phonétique,...) pourra être entreprise, mais à partir du texte des élèves et après que celui-ci ait été lu et compris. La lecture pour la recherche de sens précède tout développement de connaissances.

Par exemple, après la lecture, l'enseignant demande à un élève de chercher tous les "p" et de les entourer. Un autre élève pourra compter le nombre de phrases. Un autre élève pourra encadrer le mot "rouge". Un autre élève pourra souligner le titre. L'enseignant pour-

ra déterminer quels objectifs du programme d'études il désire se fixer selon la production collective des élèves.

Les connaissances linguistiques sont donc étudiées en CONTEXTE. La lettre "p" qui est entourée a un sens pour l'élève du fait qu'elle s'associe au mot PÈRE NOËL. Un "p" seul est très abstrait et ne dit rien à l'enfant. Par contre, le "p "de son nom ou d'un mot connu est signifiant.

Les avantages de l'expérience langagière:

- elle permet l'intégration des trois modules (oral, lecture et écriture - si les élèves font un livre collectif ou un montage de diapositives par exemple);
- elle permet de partir d'une situation de communication et d'intégrer le développement de connaissances et techniques (alphabet, espace entre les mots, lexique,...);
- elle offre des situations signifiantes et intéressantes pour l'élève du fait qu'on part de son vécu (motivant);
- elle offre des lectures faciles aux élèves, du fait que les histoires sont produites par eux-mêmes;
- elle est une bonne introduction au monde de l'écrit.

(Consulter aussi le document intitulé: L'expérience langagière, produit par le Language Services Branch, Alberta Education.)

b) Autres textes ou histoires

En plus de l'expérience langagière, d'autres textes peuvent être présentés aux élèves dès les premiers mois de la première année. Ceux-ci peuvent être de l'enseignant, du milieu immédiat de l'élève (exemple:

directeur/directrice), ou peuvent être tirés d'un matériel didactique quelconque.

Avant d'introduire un nouveau texte, l'enseignant doit bien s'assurer que la lisibilité, la longueur du texte, la structure, le vocabulaire conviennent au groupe. Si le vocabulaire est inconnu des élèves, il devra être introduit informellement, si possible, sous forme de jeu, de dialogue avec les élèves, d'expérience langagière (tel que décrit précédemment), de film, de remue-méninges ou autres.

Les mots peuvent rester à la vue des enfants lors de la période de lecture de textes provenant du matériel didactique. Pour chaque thème, il est aussi recommandé d'avoir un support visuel où les principaux mots à globaliser apparaîtront.

Il ne faut pas oublier que les élèves doivent avoir recours à différentes stratégies pour lire un texte. Entre autres, celui-ci doit être illustré autant que possible. Le contexte général doit toujours être discuté par les élèves ou expliqué par l'enseignant avant de commencer la lecture, sinon les élèves auront tendance à n'utiliser que la stratégie graphophonétique. Ceci est vrai même en situation d'évaluation. Celle-ci doit ressembler à toute situation de lecture régulière de la salle de classe.

Donc, avant d'introduire un nouveau texte, l'enseignant doit s'assurer que l'intention de lecture est claire, que les élèves ont des connaissances sur le sujet et des connaissances linguistiques suffisantes et que les critères de lisibilité d'un texte sont respectés. Si cela n'est pas le cas, l'enseignant doit suppléer à ce qui manque. Mais, il est important de le redire: chaque mot n'est pas important dans un texte. Il faut plutôt amener les élèves à lire pour le sens et non pour chaque mot imprimé. Une bonne amorce à partir de l'expérience langagière, le remue-méninges ou autres, évitera de décortiquer un texte avant de le présenter, à cause de son niveau de difficulté linguistique. Il existe plusieurs

moyens autres que celui d'expliquer tous les mots nouveaux aux enfants, sans qu'ils connaissent le contexte où apparaîtront ces mots.

Au tout début de l'année, les premiers contacts que l'élève aura avec le monde de l'écrit (autres que ses productions personnelles) seront très simples:

- il pourra d'abord tenter de reconnaître son prénom parmi tous ceux de ses amis;

- il pourra reconnaître le prénom d'un de ses amis;

- il pourra reconnaître le message de l'enseignant au tableau:

  Bonjour, je m'appelle Marie (ou madame);
  ou Bonjour, je vous aime;

- il pourra reconnaître un message écrit sur une grande bande:

  Exemple: Le pantalon de Josée est rouge.

(Il pourra, par la suite, substituer - rouge pour jaune -, soustraire - le pantalon est rouge, additionner - le pantalon de Josée est bleu et rouge, des éléments du message. Il pourra chercher tel ou tel mot, telle ou telle lettre, etc.)

Le développement des connaissances se fait en contexte et à tous les niveaux (lexical, grapho-phonétique, syntaxique,...) dès le début de la première année.

La plupart des premiers messages de l'enseignant et du matériel didactique seront informatifs/descriptifs pour les mêmes raisons que celles décrites précédemment (le visuel, le mime).

Nous ne répéterons jamais assez que le visuel et le mime doivent occuper une place de choix dans l'apprentissage de la lecture.

Les situations d'expérience langagière ainsi que les courts messages non produits par les élèves pourront continuellement alterner tout au cours de l'année. Même si ces situations furent expliquées séparément, elles sont en réalité intimement reliées à l'intérieur d'un même thème.

Ces activités susciteront le goût de la lecture chez le jeune lecteur grâce à des textes signifiants, simples et intéressants dès le début de l'année. Ils introduiront et renforceront du même coup les concepts reliés aux fonctions et aux conventions de l'écrit.

L'élève apprendra donc d'abord en ÉCOUTANT des textes jusqu'à ce qu'il devienne plus autonome et qu'il puisse attaquer une lecture par lui-même.

E. LECTURE À VOIX HAUTE - LECTURE SILENCIEUSE

Ce sujet a créé plus d'un débat à ce jour. Nous tenterons, dans cette partie, de donner à chaque forme de lecture la place qui lui revient selon les situations.

1. LECTURE À VOIX HAUTE

La lecture à voix haute est souvent condamnée du fait qu'elle néglige la compréhension du texte aux dépens de l'oralisation.

L'élève doit tellement s'efforcer de bien rendre oralement le message (intonation, prononciation,...) qu'il en est souvent réduit à délaisser la compréhension. Et comme un texte incompris peut difficilement permettre, entre autres, l'intonation appropriée, l'élève en est réduit à décoder. Comme le dit si bien Smith (1973): "Il faut du sens pour produire du son".

Comme décoder n'est pas comprendre, y a-t-il une place pour la lecture à voix haute?

Oui, elle a encore sa raison d'être, mais elle implique:

- qu'il y ait eu compréhension d'abord;

- qu'il y ait une préparation de la part des lecteurs;

- qu'il y ait des interlocuteurs ou un public (situation de communication authentique);

- qu'elle puisse permettre une lecture à tour de rôle dans les situations qui ressemblent à des jeux de rôle (narrateur et différents personnages);

- qu'elle puisse être effectuée en choeur (où plus d'un élève s'identifie au même personnage ou tous les élèves lisent en même temps, permettant ainsi aux plus timides et aux plus faibles de "s'essayer" tout en évitant que l'attention soit portée sur eux).

Bref, la lecture à voix haute ressemble souvent à un jeu de dramatisation. Elle a sa place lorsque le contenu est connu des élèves (Chall, 1967) et ce, dans une situation de communication.

Au début de l'apprentissage, elle permet aux élèves de créer des liens entre l'oral et l'écrit et de confirmer qu'ils savent lire (Giasson, Thériault, 1983).

La lecture à voix haute ne doit pas déboucher sur une évaluation, car vouloir évaluer l'habileté à lire, signifie évaluer la compréhension et non le décodage ou les éléments liés à l'oralisation d'un texte.

Plusieurs moyens existent afin de voir si un élève a compris. Des exemples seront apportés lors de l'élaboration de leçons types.

2. LECTURE SILENCIEUSE

Exception faite des premières semaines en première année, il est préférable de laisser découvrir le contenu d'une lecture seul et en silence (cela n'empêche pas une discussion de groupe sur le contenu possible du texte avant la lecture). Il n'est pas nécessaire d'expliquer tout le vocabulaire nouveau avant la lecture, étant donné que plusieurs des mots nouveaux seront découverts en contexte. Il faut éviter de tuer le texte avant même de l'avoir lu.

Après une lecture silencieuse, l'enseignant pourra d'abord vérifier la compréhension du message. Il pourra ensuite vérifier les mots qui ont causé des problèmes et tenter de faire trouver une définition ou un synonyme à l'aide du contexte. L'étude des éléments linguistiques fait suite à la vérification de la compréhension selon l'intention de départ.

L'élève lisant silencieusement, n'aura pas à faire face aux inconvénients de la lecture à voix haute:

- il ne craindra pas de faire des "erreurs", car il pourra revenir en arrière afin de vérifier l'hypothèse qu'il vient d'émettre sur tel ou tel mot et se corriger au besoin, sans attirer l'attention des interlocuteurs;

- il pourra sauter les mots redondants qui n'apportent rien de plus à ce qu'il recherche;

- il pourra anticiper une partie de texte grâce à toutes les informations déjà accumulées.

Bref, en privilégiant la lecture silencieuse, nous indiquons à l'élève:

- que l'important dans une lecture est la recherche de sens selon l'intention de départ;

- que les tâtonnements, le doute et les erreurs (ou plutôt les vérifications d'hypothèses) qu'il effectue afin de comprendre un texte, font partie de l'apprentissage de la lecture, puisqu'on s'intéresse à sa compréhension plutôt qu'à l'oralisation de sa lecture.

3. L.S.C. (LECTURE SILENCIEUSE CONTINUE)

La lecture silencieuse continue devrait être encouragée dès la première année. Durant cette période:

- les élèves lisent ou feuillettent (au début de l'année) un livre pour environ cinq minutes (augmentant graduellement par étapes);

- l'enseignant lit lui aussi;

- les livres sont variés et intéressants;

- des commentaires peuvent être donnés par les élèves suite à leur lecture.

Cette période de lecture pourra permettre de découvrir de nouveaux centres d'intérêt, de s'interroger sur différentes questions qui nécessiteront une courte recherche.

Cette technique, quand elle est bien implantée, a un effet positif face à l'attitude en lecture. Elle améliore aussi la compétence des élèves en lecture.

La lecture à voix haute a donc sa place dans la classe, tout comme la lecture silencieuse. Toutefois, elles ne rejoignent pas les mêmes objectifs et, règle générale, la lecture à voix haute succède à la lecture silencieuse.

II. CONCLUSION

En privilégiant l'approche psycholinguistique dans l'apprentissage de la lecture, le nouveau programme de français prend, bien sûr, une orientation bien particulière.

On a peut-être négligé précédemment les processus mentaux (exception faite du repérage) aux dépens des connaissances linguistiques. Pourtant, ces processus mentaux jouent un grand rôle dans la recherche du sens d'un message, d'où la place importante accordée à ceux-ci dans le nouveau programme d'études. Il faut, dès la première année, permettre aux élèves d'utiliser ces processus mentaux dans des situations variées de lecture.

Ce qui découle enfin de l'approche psycholinguistique, est que le contenu prévaut sur la forme. Les textes se doivent donc d'être signifiants, intéressants, variés et composés selon une certaine structure.

Développer l'habileté à lire, tout en donnant le GOÛT de lire aux élèves, est le mandat que nous nous sommes fixés en choisissant telle direction plutôt que telle autre.

Espérons que nous atteindrons tous cet objectif.

III. BIBLIOGRAPHIE

* Achim, Pierre, "Du sens ou des sons?" dans **Québec-Français**, octobre 1985.

Alberta Education, Curriculum Branch. **Elementary Language Arts**, Curriculum Guide, Revised Edition. Edmonton: Government of Alberta, 1982.

Baulu-MacWillie, Mireille, "L'approche globale: dernière nouveauté ou changement en profondeur" dans **Entre Nous**, n° 24.

Betthelheim et Zelen, **La lecture et l'enfant**, Paris, Éditions Laffont, 1983.

* Bloomfield, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

Castonguay S. et F. Dulude, "Portrait de l'apprenti-lecteur; comment évaluer l'habileté à lire - une démarche d'évaluation de l'habileté à lire" dans **Vie pédagogique**, novembre 1981.

* Chall, Jeanne. **Learning to Read, The Great Debate**. Toronto: McGraw Hill, 1967.

* Chamberland, Pierre, "Pour une méthodologie de l'apprentissage de la lecture en 1re année" dans **Québec-Français**, mai 1979.

* ________, "Le programme de français est-il implanté?" dans **Liaisons**, mai 1986.

Danks, J.H. "Comprehension in Listening and Reading: Same or Different." **Reading and Understanding**. Edited by J.H. Danks and K. Pezdek. Newark: Delaware, 1980.

* Dulude, Françoise, "Enseigner à lire en 1re et en 2e année" dans **Vie pédagogique**, novembre 1981.

Francoeur-Bellavance, Suzanne, "Une approche signifiante du livre - 1er cycle du primaire" dans **Québec-Français**, mars 1981.

* Freinet, C., **Méthode naturelle de lecture**, Cannes, Bibliothèque de l'école moderne coopérative de l'enseignement laïc, 1961.

* Gagnon, Sylvie, "Réflexions sur l'évaluation de la lecture au primaire" dans **Québec-Français**, mars 1985.

Gaouette, Denise, **Document sur la lecture**, Sherbrooke, Commission scolaire de Sherbrooke, 1986.

Gaouette, Denise et Jacques Tardif, "Quelles sont les stratégies utilisées par un lecteur en difficulté?" dans **Vie pédagogique**, juin 1986.

* ________, "Comment le lecteur en difficulté devrait-il utiliser ses connaissances antérieures?" dans **Vie pédagogique**, novembre 1986.

* Giasson, Jocelyne et Jacqueline Thériault, **Apprentissage et enseignement de la lecture**, Laval, Éditions Ville-Marie, PPMF, 1983.

* Gibson, Eleanor. "Reading for Some Purpose." **Language by Ear and by Eye.** Edited by Kavanagh and Mattingly. Cambridge, Mass.: Mit. Press, 1975.

* ________. "Word Recognition, Learning to Read." **Theorical Models and Processes of Reading.** Third edition. Edited by Singer and Ruddell. Newark: Delaware (1985): 222-237.

* Goodman, Kenneth. "A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading." **Theoretical Models and Processes of Reading.** Third edition. Edited by Singer and Ruddell. Newark: Delaware (1985): 129-134.

* ________. "Unity in Reading." **Theorical Models and Processes of Reading.** Third edition. Edited by Singer and Ruddell. Newark: Delaware (1985): 813-840.

Gough, Philip. "One Second of Reading." **Language by Ear and by Eye.** Edited by Kavanagh and Mattingly. Cambridge, Mass.: Mit. Press (1972): 331-358.

* Grégoire, J., "Vivre la lecture pour développer le goût de lire" dans **Le goût de lire**, L'École fondamentale, Namur, Belgique, Éditions scolaires Érasme, septembre-octobre 1985.

* Guiot, Jean, "Ce qu'en disent certains auteurs" dans **Le goût de lire**, L'École fondamentale, Namur, Belgique, Éditions scolaires Érasme, septembre-octobre 1985.

* Harste, J. and R. Carey. "Classrooms Constraints and the Language Process in Promoting Reading Comprehension." **International Reading Association.** Edited by James Flood, 1984.

Inizan, André, **Révolution dans l'apprentissage de la lecture**, Paris, Armand Colin, 1976.

Lobrot, Michel, **Lire**, Paris, Éditions ESF, s.d.

________, **Troubles de la langue écrite et remèdes**, Paris, Éditions ESF, s.d.

Lucier-Boudreau, Marijane, **Apprendre à lire à 6 ans? Pourquoi pas!** Montréal, PPMF, Université de Montréal, 1981.

* Pagé, Michel, "Le point sur l'apprentissage et l'évaluation de la lecture dans l'optique du nouveau programme" dans **Vie pédagogique**, octobre 1981.

* Paquette, Claude, "Pour un apprentissage signifiant de la lecture" dans **L'école coopérative**, octobre 1974.

* Reinwein, Joachim, "La stratégie grapho-phonétique en lecture" dans **Liaisons**, janvier 1985.

Rumelhart, David. **Toward an Interactive Model of Reading.** San Diego: Center for Human Information Processing, 1976.

Samuels, J. "Word Recognition." **Theorical Models and Processes of Reading.** Third edition, Edited by Singer and Ruddell. Newark: Delaware (1985): 256-275.

*Smith, Frank, **Comment les enfants apprennent à lire**, Mondia Retz, 1980 (traduction), 1973 (version originale en anglais), s.l.

* Tardif, Jacques, **L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique**, Sherbrooke, PPMF, Université de Sherbrooke, 1983.

* ________, **Regard neuf sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture**, Dynamo, Guide de l'enseignant, Montréal, Études vivantes, 1983.

* Tonneau, J., "Que fait-on quand on lit?" dans **Le goût de lire**, L'École fondamentale, Namur, Belgique, Éditions scolaires Érasme, septembre-octobre 1985.

Venezky, Richard and Dale Johnson. **The Development of Two Letter Sound Patterns in Grades 1-3.** Wisconsin: Madison Research and Development Centre for Cognitive Learning, 1972.

Vézina, Alain, **Les mots de Piloé**, guide de l'enseignant/e, programmes d'études, guides pédagogiques, Montréal, Guérin, 1986.

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

I. INTRODUCTION

Que de confusion et d'incertitude les enseignants ressentent face à l'écriture. Tout ce malaise découle en grande partie du fait que l'écriture n'a pas été assez clairement définie et qu'on en cerne encore difficilement les composantes.

Pour certains enseignants, le "savoir écrire" correspond à la formation des lettres. D'autres enseignants associent le contenu d'un cahier d'activités au développement de cette habileté. Enfin, pour d'autres, l'écriture correspond à la production ou à la composition.

Pour les enseignants du premier cycle, plus ou moins d'importance est accordée à l'écriture puisque l'accent est mis plutôt sur l'oral et la lecture. Ils voient un ordre de progression bien spécifique au niveau des savoirs, qui va de l'oral à la lecture, et, finalement, à l'écriture. Donc, les élèves du début du premier cycle ne sont pas appelés à écrire beaucoup du fait que l'on considère qu'ils n'auront pas les préalables nécessaires avant plusieurs mois.

Les enseignants du premier cycle se questionnent régulièrement, entre autres, sur ce qu'est en réalité l'écriture, sur le moment de son introduction à l'école et sur la façon de procéder. Cette partie du guide traitera de ces questions et tentera de fournir à l'enseignant des paramètres afin de le guider dans son enseignement de l'écriture.

A. QU'EST-CE QU'ÉCRIRE?

Écrire, c'est l'habileté à produire un discours (un texte ou un message) signifiant, selon une intention précise de communication. Cette intention peut être de nature informative, expressive, incitative ou poétique/ludique. Afin de bien rendre son message, l'élève devra appliquer certaines connaissances et certaines techniques dans le cadre de l'exercice de son habileté à écrire.

Lorsque nous parlons de connaissances et de techniques au début de l'apprentissage de l'écriture, nous nous référons à l'orthographe des mots, à la structure des phrases, à la ponctuation, à l'orthographe grammaticale, à l'espacement entre les mots, à la calligraphie et à la technique de repérage. Ces connaissances et ces techniques doivent être vues comme partie intégrante du processus d'écriture, mais elles ne sont pas un sujet d'étude en soi, un préalable à toute communication écrite de la part de l'élève. Leur apprentissage n'est fonctionnel et signifiant que dans la mesure où elles sont acquises et appliquées en contexte de communication écrite authentique.

B. LE PROCESSUS D'ÉCRITURE

En situation d'écriture, l'élève tentera toujours de répondre à une intention de communication précise. Pour y arriver, il s'engagera dans un processus dont les étapes sont clairement indiquées au tableau 4. Cependant, il ne faut pas voir ce processus comme étant linéaire. Au contraire, dans la pratique, ces étapes se chevauchent constamment et sont toutes de valeur égale dans le processus de production d'un message écrit.

Ce tableau met en évidence cinq composantes du processus de production d'un message écrit:

1. Le choix des informations et du vocabulaire.

2. L'organisation des informations.

3. La formulation des informations.

4. La vérification.

5. La diffusion.

1. CHOIX DES INFORMATIONS ET DU VOCABULAIRE

a) Des informations

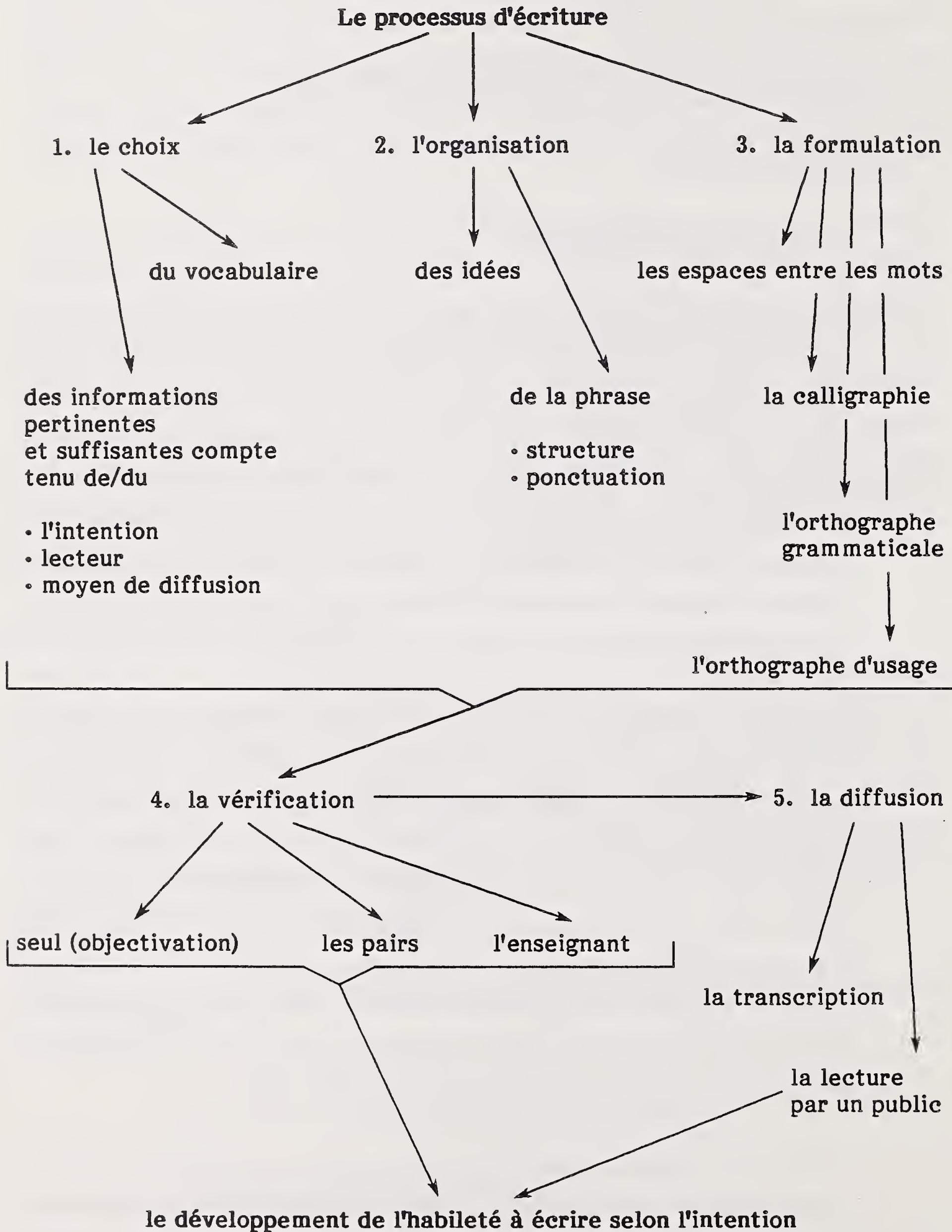
- **Compte tenu de l'intention**

Avant même que l'élève commence à écrire un texte, il doit s'assurer que l'intention de communication qu'il veut satisfaire soit bien claire dans son esprit. Cette intention peut avoir été déterminée par l'enseignant ou par les élèves. Elle sera le principal critère de sélection des idées/informations nécessaires à la construction du message. L'élève doit s'assurer de la pertinence et de la suffisance des informations. Par exemple, si l'intention d'écriture suggérée à l'élève est d'énoncer des règles de sécurité à respecter à l'Halloween, l'élève pourra déjà éliminer les informations qui ont trait à la description de son costume ou à ses sentiments face à cette fête. Ces dernières ne sont pas pertinentes par rapport à l'intention de communication que l'élève veut réaliser à l'écrit et qui est de nature incitative (inciter les gens à la prudence). Si une des règles de sécurité émises par l'élève était: "Habille-toi", l'enseignant pourrait l'amener à compléter cette information qui est insuffisante, par "chaudement" par exemple. L'enseignant pourra guider l'élève vers l'une ou l'autre des catégories suivantes, afin qu'il donne suffisamment d'informations, compte tenu de l'intention: combien? (inscrire le nombre), où? (indiquer l'endroit), comment? (décrire davantage), quand? (indiquer la date, l'heure), qui? quoi? (à qui, à quoi fait-on référence?), qu'est-ce que c'est? (de quoi s'agit-il?).

L'élève met donc sur papier tout ce qui peut se rattacher au sujet, en tenant compte de l'intention. Il se préoccupe davantage du contenu que de la forme. Lors de la phase de vérification (objectivation), il retournera à son intention et comparera son message à celle-ci. Il s'ajustera,

TABLEAU 4

L'HABILETÉ À ÉCRIRE



au besoin, en fonction du nombre et de la pertinence des informations requises pour répondre à l'intention.

- **Compte tenu du lecteur**

Le scripteur devra, en plus, tenir compte de l'intention, répondre autant que possible aux besoins du lecteur. Lorsqu'il connaît le lecteur, il lui est possible de considérer le nombre et la pertinence des informations requises.

Un élève qui envoie une carte d'invitation à ses parents leur demandant d'assister à un spectacle à l'école, n'aura pas à inscrire l'adresse de l'école comme il le ferait si la carte était destinée à des élèves d'une autre école. Toutefois, il est quelquefois difficile, ou même impossible, pour des jeunes élèves de s'ajuster en fonction du lecteur. Leur production sera davantage centrée sur leurs besoins plutôt que sur ceux du lecteur. Ceci est dû surtout à leur degré de maturation psychologique. Par exemple, un groupe d'élèves de première année qui hésite à envoyer son poème à une classe de maternelle ou de sixième année, ne changera pas vraiment la quantité ou la pertinence des informations selon le public. Ce n'est que dans des situations spéciales, comme l'envoi d'une lettre, qu'ils pourront s'ajuster un peu plus à leur public, avec l'aide de l'enseignant.

- **Compte tenu des moyens de diffusion**

Enfin, le moyen de diffusion fera varier le type d'informations contenues dans un texte. Un élève qui décide d'inscrire ses règles de sécurité sur une affiche, devra se limiter dans le choix de ses informations, comparativement à un autre élève qui déciderait d'en faire un texte suivi.

b) Du vocabulaire

Le choix du vocabulaire pourra se faire au niveau de la précision et de la diversité. Par contre, les élèves du début du premier cycle ne pourront pas vraiment varier le vocabulaire, du fait que celui-ci est encore assez limité lors de leur entrée à l'école. Tout de même, on pourra les encourager à être précis. Au lieu d'indiquer "des affaires qui attachent", en parlant de leur costume d'Halloween, ils pourront spécifier s'il s'agit de boutons, boucles ou autres. Un manque de précision peut parfois créer des ambiguïtés ou fausser le sens du message.

2. ORGANISATION DES INFORMATIONS

a) Ordre des idées

En production collective (expérience langagière), l'enseignant amènera les élèves, dès le départ, à bien cerner le début de leur message, le titre et même le dénouement de leur histoire (ce qui n'empêche pas de faire des changements plus tard). Il pourra, lorsque la situation se présente, insister sur la nécessité de donner l'information dans un ordre chronologique. Cet aspect peut d'abord faire l'objet d'un point d'observation en phase de lecture. Si les élèves lisent, entre autres, une recette ou un bricolage, ils s'apercevront que l'ordre des étapes est très important dans la réalisation de l'activité.

L'élève du premier cycle aura très peu d'occasions d'écrire les étapes d'un bricolage ou d'une recette par lui-même. Par contre, en écrivant une histoire, il pourra être incité à penser à un début, un déroulement et une fin logiques et à considérer l'ordre des informations, autant que possible. Par exemple, s'il a déjà dit que la souris avait été mangée par le chat, il serait surprenant que cette même souris refasse son apparition plus loin dans le texte. La succession des événements dans le temps doit être respectée, autant que possible. Mais, encore une fois, ce n'est que vers le deuxième cycle que cette composante du processus d'écriture se consolidera.

b) De la phrase

- **Structure**

Les élèves du premier cycle s'appliqueront à utiliser des structures de phrases simples, mais appropriées aux diverses situations. L'enseignant tentera de guider les élèves à ce niveau afin que la phrase soit grammaticalement correcte, évitant les omissions ou les inversions. Toutefois, toutes les occasions ne se prêteront pas à la structure "sujet-verbe-complément". C'est à l'enseignant d'ajuster son intervention selon les situations de sa salle de classe ("Cours vite" est aussi une phrase). Les structures utilisées à l'oral seront sûrement reprises à l'écrit, ce qui entraînera des phrases du genre: "Elle a mis le chapeau à ma mère" (sic). Dans une telle situation, l'enseignant indique à l'élève des éléments imprécis ou incomplets, sans s'y attarder outre mesure. Les différences entre les structures utilisées seulement à l'oral et les structures propres à l'écrit seront davantage comprises au deuxième cycle.

L'objectif du premier cycle, au niveau de la structure de la phrase, est d'amener les élèves à utiliser (dans les situations qui s'y prêtent) des phrases à structure simple "sujet-verbe-complément". Aussi, en production individuelle, les jeunes élèves feront difficilement le lien entre chacune de leurs phrases. Elles se rattachent toutes à un sujet commun, mais ce n'est pas toujours évident au niveau de la forme du texte. Les mots-outils de coordination sont souvent absents. L'atteinte d'un certain degré de coordination entre les énoncés requiert un niveau d'abstraction que les élèves du premier cycle n'ont pas encore atteint (exemple: Ils écriront volontiers: "Il fait beau dehors. Je saute à la corde", au lieu de "Comme il fait beau dehors, je peux sauter à la corde").

- **Ponctuation**

La ponctuation sert à découper le message en différentes parties afin qu'il soit plus facile à lire.

Au niveau de la lecture, les élèves saisissent assez bien la place qu'occupent la majuscule et le point. Toutefois cette connaissance est difficilement appliquée au niveau de l'écriture, puisqu'elle n'a pas été intégrée par l'élève.

Au début de l'apprentissage, lorsque les élèves ne produisent qu'une ou deux phrases, il semble que ce concept ne cause pas de problèmes pour la grande majorité des élèves (chaque phrase étant bien distincte de la suivante). Mais aussitôt que les textes des élèves allongent, on s'aperçoit que l'idée de la phrase et des signes de ponctuation sont des notions très abstraites pour les élèves du premier cycle, car ils ont beaucoup de difficultés à les appliquer correctement au niveau de l'écriture. D'après Valiquette (1983), ces concepts sont abstraits du fait, entre autres, qu'ils sont absents de la langue orale. L'enseignant peut tenter d'éclairer les élèves à ce sujet, en les ramenant régulièrement à la fonction de la ponctuation qui est de rendre le texte plus facile à lire. Mais il ne faut pas se surprendre, outre mesure, si les élèves n'indiquent que rarement les marques de ponctuation, ou n'inscrivent que le point et non la majuscule et vice-versa.

3. FORMULATION DES INFORMATIONS

a) Les espaces entre les mots, la calligraphie

Le développement de l'habileté à écrire s'appuie sur des connaissances/ techniques. Tout comme pour les autres points mentionnés auparavant, la formation des lettres et l'espacement entre les mots jouent un rôle important au niveau de la transmission d'un message qui sera lu par un public cible. Leur malformation ou leur absence pourraient nuire à la

compréhension de ce que le scripteur a voulu nous laisser savoir. Ces connaissances/techniques se développent en contexte. C'est dans une situation réelle d'écriture que les élèves auront la chance d'appliquer ces savoirs. Des exercices systématiques (exemple: exercices de formation de lettres) pourront découler de la situation signifiante. L'écriture en script sera privilégiée en première et en deuxième année.

b) L'orthographe d'usage (vocabulaire) et l'orthographe grammaticale

Ces deux éléments des connaissances font partie des objectifs à développer dès le début du premier cycle. Leur mise en oeuvre assurera une meilleure communication entre le locuteur (scripteur) et l'interlocuteur (lecteur).

Bien sûr, les objectifs varient considérablement entre le premier et le deuxième cycle de l'élémentaire. On peut difficilement demander à des élèves du premier cycle d'indiquer les marques du pluriel ou du féminin des cas irréguliers (orthographe grammaticale), ou d'écrire de mémoire le mot "printemps" (orthographe d'usage) par exemple.

Une connaissance n'est maîtrisée que lorsqu'elle est bien appliquée en situation contextuelle. On pourrait passer beaucoup de temps à "enseigner" des règles grammaticales, sans pour autant voir des résultats tangibles à cause du degré d'abstraction de certaines règles. On verra lors d'un exemple ultérieur ce qui peut être accompli par les élèves (avec l'aide d'outils) et ce qui peut être complété par l'enseignant ou le reste du groupe.

L'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage ne sont pas à négliger, mais il faut se rappeler qu'elles ne sont pas une fin en soi et que leur développement existe en fonction d'une situation réelle de communication. Elles n'ont leur raison d'être que parce qu'elles s'inscrivent dans l'exercice de l'habileté à écrire. Avant que l'enseignant puisse s'y arrêter systématiquement, il devra s'assurer que ces connaissances font partie des objectifs de l'année en cours, qu'elles ont été

observées en situation de lecture et qu'elles ont été utilisées en situation de production par plusieurs élèves.

Par la suite, les connaissances/techniques pourront être consolidées par des exercices tels les dictées trouées, les mots croisés, les classements de mots selon une règle commune en orthographe grammaticale (exemple: le pluriel "s") etc. Pour plus de détails, veuillez consulter les sections sur l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Cette étape de formulation, quoique située après les phases de choix et d'organisation des informations, se déroule en réalité en même temps que ces phases. Tout en travaillant au niveau du contenu de son message, l'élève touche aussi à l'aspect de la forme. Cette étape est ainsi insérée dans le tableau surtout à des fins d'illustrations.

Bien que, règle générale, il est à conseiller d'encourager les élèves à écrire leurs idées d'abord, afin de ne pas perdre le fil de leur pensée, tout en s'attardant peu à la forme, c'est à cette phase-ci qu'ils pourront se relire et s'ajuster au niveau des connaissances/techniques, d'après leurs propres expériences et les outils de référence, ce qu'ils pourront par la suite vérifier lors de la prochaine étape du processus d'écriture.

4. VÉRIFICATION

a) Individuelle (objectivation)

Lors de la phase de vérification, l'élève devra reprendre ses objectifs de départ (ce sur quoi il devait porter attention) et s'assurer qu'ils ont été observés dans la production. (Il serait préférable que l'enseignant limite le nombre des objectifs, sinon les élèves ne pourront plus contrôler la situation.)

<u>Prenons l'exemple d'une carte envoyée aux parents</u>.

- Habileté selon l'intention:

- L'élève devra écrire une carte à ses parents, les invitant à la remise des bulletins.

• Informations tenant compte du lecteur:

  - L'élève devra inscrire la date, l'heure, la salle où aura lieu la rencontre et la signature de son prénom seulement.

• Connaissances/techniques:

  - L'élève devra séparer tous les mots par des espaces.

  - L'élève devra utiliser la majuscule. Il utilisera aussi le point à quelques reprises.

  - L'élève devra former correctement toutes les lettres, excepté "g, y, h, q".

  - L'élève devra orthographier de mémoire les mots "papa, maman, école".

  - L'élève devra orthographier correctement le mot "bulletin" (qui se retrouve sur une feuille d'expérience langagière). (Technique de répérage)

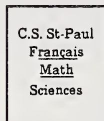
Note: Ces objectifs ne sont donnés qu'à titre d'exemples afin de fournir le maximum d'informations. Vous pourriez, bien sûr, les limiter à deux ou trois seulement par activité.

Ces objectifs pourront être inscrits au tableau avant le début de la production. L'élève pourra donc s'y référer à n'importe quel moment.

Peut-on écrire tous ces points tels quels en première année?

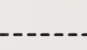
Il serait décourageant pour plusieurs élèves de tenter de lire toutes ces phrases. Alors, un moyen efficace à utiliser est l'illustration que l'on fait correspondre à un objectif bien précis.

Ex.: (lien avec les objectifs déjà mentionnés)

(1)  

(2) mardi, le 8 janvier, 19 h, salle 15

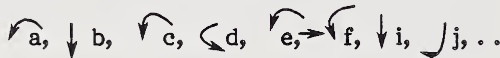
(3) 

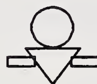


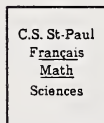




(4)  

(5) 

(6)    *mots?*

(7) 

, *mot* bu . . . ??

Ainsi l'élève pourra tenter seul de vérifier son travail. Pour le faire, il pourra bien sûr utiliser différentes ressources dans la classe. Il pourra recourir à un exemple de carte envoyée par un ami à l'occasion de sa fête afin de vérifier les éléments du contenu. Il pourra recourir à l'alphabet afin de vérifier la formation des lettres ou à des affiches qui lui rappelleront la place du point et de la majuscule.

b) Les pairs

Lorsque la première vérification est complétée, l'élève pourra demander à un autre élève de regarder son travail et de lui faire des commentaires.

Les élèves sont parfois tellement impliqués dans leur production qu'il leur devient impossible de porter un jugement objectif.

Un camarade peut dire, par exemple, qu'il ne saurait pas où aller, ou à quelle heure se rendre, ou comprendre le sens de tel ou tel mot.

Les commentaires des élèves pourront se situer à n'importe quel niveau de la production, autant au niveau de l'intention qu'au niveau des connaissances/techniques.

c) L'enseignant

Enfin, l'élève pourra consulter l'enseignant afin que celui aide à mettre la touche finale à son brouillon.

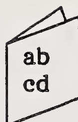
Si l'élève a écrit:

> "Cher mamen
>
> Je tinvite à chairché mon buletin mardi le 8 janvier à 19 h."

Comment l'enseignant pourra-t-il intervenir?

L'élève n'est pas en situation d'évaluation. L'enseignant pourra donc lui donner plus d'indices afin de favoriser un apprentissage signifiant. Il serait bon que les différents outils dont se sert l'élève correspondent à une lettre de l'alphabet.

Ex.: d: *dictionnaire*



a: *alphabet - calligraphie*



Af no 5: *affiche n° 5 - ponctuation*

Reprenons cette phrase et spécifions davantage la nature de l'apport de l'enseignant.

chère

cher: L'enseignant indique à la MINE comment inscrire "chère" (cet objectif d'orthographe grammaticale - féminin - n'est pas au programme, donc n'a pas à être corrigé par l'élève).

(d)

mamen: "Peux-tu trouver ce mot dans la classe? Oui, dans ton dictionnaire personnel."

(')

t invite: L'enseignant inscrit l'apostrophe sans insister.

chercher

chairche: L'enseignant l'inscrit au-dessus du mot ou sur un bout de papier.

h(7)

buletin: L'enseignant demande à l'élève de vérifier dans les objectifs si on faisait mention de ce mot. Si oui, que suggérait-on? "Quel est le numéro de l'histoire où tu pourrais vérifier?"

af(5)

à 19 h: L'enseignant indique à l'élève le symbole correspondant à l'affiche de la ponctuation et demande à l'élève s'il sait à quoi cela fait référence. Il le renvoie à ses outils.

L'enseignant ne pourra indiquer que le symbole, sans apporter de longs commentaires (les classes sont en général assez nombreuses!) et inviter l'élève à trouver les réponses aux éléments qui lui ont fait défaut.

Le système de symbolisation (lettres-dessins) simplifie la tâche de recherche de l'élève, en lui indiquant exactement où chercher. Si on ne fait qu'entourer l'erreur et lui demander de corriger, il ne connaîtra pas la nature de son problème. Grâce au système de symbolisation, on évite qu'il s'éparpille et se décourage.

Suite à ce brouillon, l'enseignant, pour sa part, constatera que certains objectifs ne sont pas atteints (par plusieurs élèves) et il devra ainsi prendre une action.

Dans le cas du mot "maman", la plupart des élèves l'ont encore mal orthographié. Il faudra alors revenir sur ce mot en classe, à partir de leurs phrases, et le demander ensuite dans une dictée trouée par exemple (à partir des phrases signifiantes tirées d'une histoire de lecture ou des exemples des élèves), pour ensuite le faire revenir dans une situation de production écrite (réinvestissement) avant de l'évaluer.

L'enseignant prend donc note des points qui ont manqué afin d'ajuster ses futures interventions.

Bien sûr, il y a d'autres objectifs à couvrir pendant l'année. Mais si ces objectifs n'ont pas été mentionnés aux élèves, ils ne sont pas à objectiver ou à évaluer. Il faut se limiter dans le nombre d'objectifs à couvrir en même temps. Par contre, il faut s'attendre qu'un objectif terminal d'une année précédente ne soit pas dans la liste fournie avant le début de la production. Il devrait déjà avoir été acquis.

5. DIFFUSION

a) La transcription

Après les corrections proposées par l'enseignant, l'élève pourra ensuite transcrire son brouillon au propre, selon le moyen de diffusion choisi.

Tout brouillon n'a pas nécessairement à être corrigé aussi parfaitement. Tout dépend de ce que l'on compte faire avec la production. Si elle est envoyée aux parents ou au personnel de l'école, les corrections devraient être faites au complet. Par contre, si le texte doit être lu à des élèves de maternelle, il n'est pas nécessaire de tout corriger. Mais, règle générale, si le message est envoyé ou affiché, il devrait être complètement révisé et corrigé. Bien sûr, si les élèves écrivent un journal personnel, ils n'auront pas à s'occuper de la transcription finale.

Tout dépendant de la production demandée et du niveau des élèves, le travail pourra s'échelonner sur deux ou trois jours. Quelquefois, il est bon de laisser dormir le tout quelques heures et de le reprendre plus tard.

b) La lecture par un public

Enfin, le message est prêt à être livré! Toute production écrite est faite pour être lue. Si les élèves ont écrit au Père Noël, ils devront recevoir une réponse (même si celle-ci est envoyée par l'enseignant-Père Noël), sinon ils ne verront pas l'utilité d'écrire. Ils perdront l'intérêt et la motivation.

Tout ce travail accompli mérite bien une réponse, un commentaire de celui à qui il avait été adressé. L'écriture est une activité fonctionnelle. Elle doit le devenir et le rester!

C. L'ACTE D'ÉCRIRE ET LES PROCESSUS MENTAUX

L'acte d'écrire requiert au préalable différents processus mentaux. Afin d'écrire un message, l'élève devra d'abord repérer, sélectionner, regrouper ou inférer les informations qu'il mettra sur papier. Toutefois, quoique présents, ceux-ci sont plus difficilement palpables, identifiables qu'en lecture où l'intention de lecture déterminera le type de processus mental qui sera mis en application. Si l'on demande à l'élève, par exemple, d'identifier les personnages principaux d'un conte, il sera possible d'observer, par la réponse qu'il fournira,

s'il est capable de repérer l'information. En écriture, tous ces processus entrent en jeu lorsque l'élève veut écrire un message selon une intention. Ils existent, mais ils ne sont pas observables. C'est ce qui explique, en partie, le fait qu'ils ne furent pas inclus dans le tableau illustrant les étapes du processus d'écriture.

Une autre raison est le fait que les processus mentaux se rattachent presque toujours à une situation de compréhension au départ. Si l'élève regroupe de l'information afin d'écrire un discours, il le fera souvent à partir d'un texte, ou de ce qu'il a entendu précédemment et qui est emmagasiné dans sa mémoire. Écrire n'est pas facile. C'est un processus cognitif (Vygotsky, 1962) qui s'avère difficile (en plus de faire appel à des habiletés motrices) à cause de son niveau d'abstraction. Cela ne veut pas dire de ne pas faire écrire les élèves du premier cycle, loin de là. Par contre, ceci nous guide vers la prudence dans le choix d'activités et d'objectifs proposés aux élèves. On doit s'attarder autant sur le processus que vivent les élèves que sur le produit final. Le fond doit l'emporter sur la forme. Ce qui est écrit doit avoir préséance sur le comment il est écrit.

C'est en écrivant avec une intention signifiante que l'élève développera l'habileté et le goût d'écrire.

D. CONDITIONS FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

Afin de rendre l'apprentissage de l'écriture le plus efficace possible, il existe certaines conditions que l'enseignant tentera de respecter dans la mesure du possible.

1. SITUATIONS D'ÉCRITURE NOMBREUSES

Les situations d'écriture doivent être nombreuses, pas nécessairement longues, mais fréquentes.

Il n'est bien sûr pas question ici de compléter un exercice grammatical ou une page du cahier de calligraphie. Il ne faut pas penser que ces activités

sont inutiles, mais elles ne sont pas des situations authentiques de communication.

Il faut éviter de limiter ou de pousser les élèves à écrire un message d'une certaine longueur. D'une façon ou d'une autre, les élèves se sentiraient brimés. L'important est l'essence du message en rapport avec l'intention. En tentant d'en écrire plus long, il arrive que les élèves s'éparpillent et ne répondent plus à l'intention de départ.

2. LE PUBLIC

L'élève écrit pour être lu. Il faut donc s'assurer de la présence d'un public et en plus s'assurer de la variété de celui-ci. Les élèves ne devront pas toujours écrire pour les camarades de la classe ou l'enseignant, mais aussi au personnel de l'école, aux parents, aux élèves d'une autre école, à un organisme quelconque, à des membres de la communauté francophone, etc.

Ils devront pouvoir avoir une réponse ou au moins une rétroaction à leur message.

En tant qu'adultes, nous n'écrivons pas à un interlocuteur qui n'existe pas. Il en est de même pour les élèves. L'écrit doit être fonctionnel.

3. MOYENS DE DIFFUSION

Les modes de diffusion devront également varier. Les élèves pourront tantôt faire une affiche, une carte, un livre, une lettre, etc.

4. OUTILS DE RÉFÉRENCE

Les élèves devront avoir accès à des ressources. Il devient frustrant pour un élève qui doute d'un mot de ne pas avoir de moyen de confirmer ou d'infirmer son hypothèse, excepté de recourir à l'enseignant.

L'enseignant ne peut pas répondre aux questions de tous et chacun à la fois. Par contre, la même pancarte du verbe avoir (à partir de la troisième année), affichée au mur, pourra être utilisée par dix enfants à la fois. Les outils doivent être au niveau des élèves afin qu'ils servent efficacement (souvent le contenu sera de leur cru). Il ne s'agit pas de couvrir tous les murs de la classe, mais de trouver un coin où les élèves auront facilement accès à ces ressources. Certains de ces outils pourront être codés d'après la raison de leur existence (sur l'affiche n°5, on traite de la ponctuation = P, les affiches nos 10 à 15 traitent des homophones = H,...). Les affiches peuvent être remplacées par des cahiers ou des livres individuels reprenant les règles les plus fréquentes.

Pour plus de détails, veuillez consulter les sections sur l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Les plus jeunes élèves pourront avoir un dictionnaire personnel, par thème ou par ordre alphabétique, dans lequel ils écriront et dessineront les mots les plus utilisés en production écrite.

Les histoires collectives pourront également être utilisées comme ressources ainsi que le livre de lecture et les étiquettes-mots qui font référence au vocabulaire véhiculé en classe selon divers thèmes. Ce mode de fonctionnement développe l'autonomie chez les élèves et permet à l'enseignant d'utiliser plus adéquatement son temps. Les élèves, entre eux, pourront également être d'une aide précieuse. Cela peut prendre un certain temps à démarrer chez les plus jeunes, du fait qu'ils donneront une réponse sans explication à une bonne interrogation d'un pair. Toutefois, il est bon d'encourager le partage d'idées dès la première année.

5. SUJETS INTÉRESSANTS, SIGNIFIANTS ET VARIÉS

Les sujets seront choisis par l'enseignant ou les élèves (Bereiter, 1980). L'enseignant devra favoriser les situations où les enfants auront la chance de raconter leurs propres expériences. Les élèves n'auront aucune difficulté à parler d'eux-mêmes, ce qui rend l'activité signifiante et intéressante.

D'ailleurs, leur connaissance du monde (Flood, Salus, 1976) est très limitée, ce qui les ramènera à des sujets près de leur vécu. Ils ne peuvent parler que de ce qu'ils connaissent. Les thèmes doivent être très variés, c'est-à-dire qu'ils doivent répondre à différentes intentions de communication qui se rattachent à des productions de type informatif, poétique/ludique, incitatif ou expressif. Les élèves du premier cycle sont encore très égocentriques, ce qui explique aussi qu'ils aiment tant parler de leur monde avant tout.

6. L'ENSEIGNANT

L'enseignant, en plus d'être un aide, devra lui aussi écrire. Il devra être un modèle de bon scripteur pour les élèves de sa classe.

Mais surtout, l'enseignant devra respecter le travail individuel de chaque élève. Il devra encourager les élèves, plutôt que les corriger (Guibbert, Verdelhan, 1970). La lecture pour les idées doit prôner sur la recherche des erreurs. L'élève a besoin d'encouragement. Il a besoin de se faire dire que ses idées sont bonnes, sinon il en viendra à se préoccuper davantage de la forme que du contenu, sachant que c'est ce qui intéresse le plus l'enseignant.

Ainsi, l'enseignant devra encourager les élèves, les guider au besoin. Il s'arrête autant au processus d'écriture qu'au produit final. Il permet aux élèves de faire des apprentissages authentiques.

E. CONTRAINTES ET AVANTAGES DE L'ACTE D'ÉCRIRE

Les contraintes

Que nous parlions ou que nous écrivions, nous avons une intention de départ, un public et un mode de diffusion particulier. Ces deux situations (à l'oral et à l'écrit) engendrent une réponse de l'auditoire.

C'est ici que des différences majeures ressortent. Le public peut être le même, mais la nature de la rétroaction différera.

L'élève, en situation d'oral, pourra s'ajuster à son interlocuteur. Si ce dernier ne comprend pas (dans des situations où ils se voient), le locuteur pourra se réajuster en expliquant davantage, en modifiant l'exemple, en mimant, en gesticulant, etc. Le locuteur a une réponse immédiate de l'interlocuteur. Il y a de fortes chances que tous les deux se laissent en s'étant compris. Il n'en est pas de même pour l'écrit. L'élève écrit bien souvent pour un public qu'il ne connaît pas. Il doit s'assurer de fournir des informations pertinentes et suffisantes, car il ne sera pas là pour expliquer davantage au besoin. Nous tentons tous bien sûr de remplacer les éléments prosodiques (geste, mimique, etc.) par les signes de ponctuation, mais ceux-ci se comparent tout de même bien mal aux éléments prosodiques.

Le temps est un élément bien imprécis pour les jeunes. Les notions de "demain" et "hier" sont encore très abstraites pour eux. Le temps est le moment présent. Donc une réponse d'un interlocuteur devrait se manifester dans un bref délai, ce qui ne se réalise pas nécessairement au niveau de l'écrit. Il est certain qu'il est beaucoup plus facile et rapide de parler que d'écrire. Par contre, l'écriture a sa raison d'être et l'élève doit pouvoir la concevoir comme une entité en soi, qui est différente de l'oral et qui a ses fonctions bien particulières. Enfin, comme tout apprentissage, l'écriture exige un temps de tâtonnements, d'essais, d'erreurs et même de frustrations.

Les avantages

Par contre, l'écrit a cet avantage qu'il peut être révisé, relu, corrigé, poli (Goodman, 1975) jusqu'à ce qu'il soit satisfaisant, ce qui n'est pas le cas à l'oral.

On n'a pas toujours le temps de tout peser en situation d'oral, mais on peut s'attarder longtemps à l'écrit afin de trouver l'expression adéquate, la bonne

tournure de phrase,... C'est donc un avantage de l'écrit par rapport à l'oral. On obtient un produit plus achevé à l'écrit (Pelchat, 1983).

F. LE SCRIPTEUR DÉBUTANT

Le scripteur débutant sera impliqué dans trois formes d'expression à l'écrit au cours de sa première année scolaire. D'abord, il reproduira un message, ensuite, il pourra en modifier ou en construire un et enfin, produire un court texte personnel.

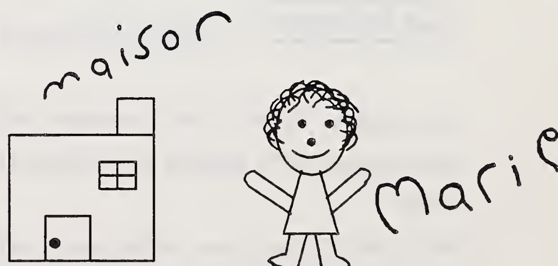
Chacune des étapes précède l'autre au début de l'apprentissage. Toutefois rien ne les empêchera, par la suite, de s'entremêler pour le reste de l'année.

1. REPRODUCTION

Les premiers signes de reproduction apparaissent très tôt chez les enfants. Dès qu'ils le pourront, ils reproduiront leur nom et différents mots qui les intéresseront. Très tôt, l'enfant s'intéresse à l'écrit (Guibbert, Verdelhan, 1980) grâce aux histoires qui lui sont lues, à une carte d'invitation de fête qu'il vient de recevoir, etc. Le goût d'écrire est ainsi engendré.

Suite à ces premières démonstrations, l'enfant demandera à l'enseignant ou à ses parents d'écrire des mots représentant les parties de son dessin, ou d'écrire l'histoire qu'il vient de dessiner en une ou plusieurs sections.

Exemple:



Marie joue à côté de la maison.

L'enfant s'intéressera à l'écriture du fait qu'il peut faire le lien entre celle-ci et son dessin ou sa peinture qui est la représentation de son monde. Cette approche est donc très positive pour l'enfant.

L'enfant commence très jeune à reproduire. Pourtant, il n'a pas tous les outils nécessaires. Il ne forme pas correctement ses lettres, il n'écrit pas dans l'espace approprié (Moxley, 1982). Toutefois les adultes autour de lui ne l'empêchent pas de s'essayer. C'est donc dire qu'il ne faut pas attendre de tout mettre en place au niveau des connaissances/techniques avant de faire écrire les élèves. Ils apprennent et appliquent ces connaissances/techniques à partir d'une situation réelle de communication. Vouloir écrire les mots-clés de leur dessin est une situation contextuelle authentique pour les élèves car, à partir d'un mot, ils reconstruisent intérieurement leur propre histoire.

Donc, au tout début de l'apprentissage, un adulte (ou un élève plus âgé) écrira ce que les enfants lui dicteront. L'enfant est donc engagé très tôt dans des situations de PRODUCTION ÉCRITE (Sealey, Sealey et Millmore, 1979).

Au tout début de la première année, l'enseignant pourra reprendre cette idée de dicter une histoire, en le faisant collectivement cette fois-ci (expérience langagière).

L'expérience langagière permet aux élèves de s'exprimer sur un sujet qui leur est très cher et qui fait partie de leurs expériences personnelles.

L'enseignant transcrit donc le texte dicté par les élèves. Aidés par l'enseignant, les enfants réussiront à développer une histoire structurée. Cette création est très spontanée, libre et motivée (Freinet, 1961) par un réel souci de communiquer. Les élèves peuvent être amenés à un consensus si plusieurs idées émergent en même temps. Chaque élève devient une personne ressource pour les autres. Cette forme d'écriture permet une intégration entre le développement de l'habileté et le développement des connaissances/techniques. À la place de l'enseignant, les élèves peuvent être

invités à écrire des mots qu'ils connaissent, écrire certaines lettres ou inscrire le point. Le développement des connaissances/techniques se fait avant tout en contexte.

Après que l'enseignant, seul d'abord, et le groupe ensuite, ait lu l'histoire, les élèves pourront repérer les mots commençant par la lettre "p" ou les lettres majuscules par exemple. Ensuite, ils pourront reproduire et dessiner une partie de leur histoire. Ils pourront décider d'un moyen de diffusion commun ou de moyens variés selon le public visé (livre, écran pour la télévision, peinture, etc.). Chaque dessin devra être accompagné de la phrase correspondante. Tous les éléments relatifs aux connaissances/techniques ne seront pas maîtrisés (ex.: la formation des lettres), mais il faut se dire qu'ils ont une année ou plus pour intégrer ces objectifs.

Après que les élèves auront terminé la reproduction de leur partie, l'enseignant pourra décider de revenir sur la formation de la lettre (b) par exemple, qui n'a pas été calligraphiée correctement dans plusieurs cas.

C'est certain qu'il est plus difficile de défaire une mauvaise habitude au niveau de la formation des lettres que de partir de zéro. Mais la situation est telle que la majorité des élèves s'est déjà essayée à la reproduction avant l'entrée à l'école. Donc plusieurs élèves ont pris des habitudes de calligraphie qu'il faudra essayer de changer. Le temps finira par tout replacer dans l'ordre, mais en attendant, ne les privons pas d'écrire! Ils se familiarisent ainsi lentement, mais sûrement, avec les rouages du système d'écriture.

Afin d'en savoir davantage sur les différentes formes d'histoire collective, veuillez consulter le document sur l'expérience langagière ainsi que la section sur la lecture.

L'élève sera appelé à reproduire des textes (de son cru ou tiré d'une histoire quelconque) tout au cours de l'année et non seulement dans les premiers jours d'école.

2. MODIFICATION OU CONSTRUCTION

Lorsque l'élève a identifié des mots-clés dans une phrase, ou a pris conscience des groupes fonctionnels en séparant ceux-ci et en tâchant de former de nouvelles phrases, il pourra s'essayer dans des activités de modification ou de construction.

La modification d'éléments signifie que l'élève peut partir d'une phrase qu'il peut repérer dans la classe et former une phrase nouvelle, en gardant plusieurs des mots de la phrase originale.

Exemple: Phrase qu'il retrouve sur une bande:

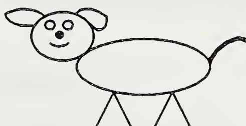
Carole mange une carotte.

- Celle-ci devient:

Jonathan (son nom) mange une pêche.

Lors de la phase de construction, l'élève peut partir d'une partie de phrase qui lui est suggérée et la compléter, à son goût, en utilisant les ressources qu'il trouve dans la classe.

Exemple:



Le chien déchire____ __________ de papa. (exemple: le pantalon)

(suggestion de Jacinthe Farand, Edson)

L'élève décide de compléter le dessin et le texte à sa guise, mais à partir de mots qu'il peut repérer dans la classe (thème des vêtements).



ou

J'aime manger ------ ------ et ------ ------ (exemple: une poire et une banane)

(suggestion de Laurette Roth, Calgary - Matériel: À mots découverts)

L'élève doit déterminer ce qu'il aime manger et colorier les fruits correspondant à son choix (thème des aliments).

Ou encore,

l'élève est invité à construire une ou plusieurs phrases nouvelles à partir des textes qu'il a lus à date.

Exemple: - Partant de:

"Le chat se lave dans le lavabo."

et

"Annie aime la pêche."

un élève pourra écrire:

Annie aime le chat.
Le chat aime la pêche.

L'élève prend conscience de la fonction de la phrase et des éléments de celle-ci. Il est encore très près des histoires de lecture, mais très tôt il s'en détachera et s'engagera dans des situations plus personnelles.

L'élève se sert donc de différents outils dont les étiquettes-mots, les grandes bandes représentant des phrases, son livre de lecture, etc.

3. PRODUCTION

Et, finalement, l'élève arrivera à l'étape où il pourra produire un message plus personnel à partir d'une situation signifiante de communication. Au

début, ce message sera très court. Il ne consistera qu'en quelques phrases n'ayant pas de mot-outil les reliant l'une à l'autre, mais tel qu'expliqué précédemment, cette situation est normale pour le jeune débutant.

Ses phrases pourront être illustrées et ressembler à ceci:

Discours informatif: Description de la fête de Caroline

Caroline

C'est la fête de Caroline.
Je mange un gâteau.

Les phrases pourront aussi être écrites à partir d'illustrations fournies par l'enseignant ou un élève.

Afin de produire leur court texte, les élèves devront bien sûr avoir tous les outils nécessaires tels qu'énumérés précédemment.

Il ne faut pas craindre de proposer aux élèves des situations d'écriture dès le début de l'année. Il y a bien sûr une progression à respecter au point de départ, ce qui permettra aux élèves de s'initier aux composantes de l'écriture d'une façon naturelle, motivante et facile. Ces trois étapes pourront par la suite s'entrecroiser pour le reste de l'année.

C'est en écrivant qu'on apprend à écrire... Écrire pour vrai dès la première année!

II. CONCLUSION

Écrire implique la mise en place d'un processus hautement cognitif. Il ne s'agit pas d'ajouter des "s" ou des "nt" (pluriel) à une série d'exercices mais bien, à partir d'une intention, de produire un message destiné à être communiqué.

Les exercices structuraux sont un moyen de renforcer un concept, mais ils ne seront jamais considérés comme de la production écrite. C'est en écrivant avec une intention réelle que les élèves pourront le mieux intégrer les connaissances/ techniques reliées à l'écriture. C'est dans la pratique authentique que celles-ci doivent s'inscrire avant tout.

Il faut donc encourager et promouvoir le goût d'écrire dès le début de l'élémentaire, par des situations de communication simples.

L'objectif premier du programme d'écriture à l'élémentaire est de développer l'habileté à écrire dans des situations signifiantes, à partir de la première année.

III. BIBLIOGRAPHIE

Adams, Dennis, "Donner aux enfants le goût d'écrire" dans **École coopérative**, mars 1976.

Bandet, J., **Vers l'apprentissage du langage écrit**, Collection Bourrelier, Paris, Librairie Colin, 1970.

* Bereiter, Carl. "Development in Writing." **Cognitive Processes in Writing.** Edited by L. Gregg and E. R. Steinberg, 73-97. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.

* Boulay, C. et G. Pelletier, **Évaluation des apprentissages en écriture**, Français 1, Montréal, Lidec, 1986.

Bourgoin, A., Y. Laviolette et L. Turp, **L'enseignement du français écrit au primaire**, guide pédagogique, Montréal, C.E.C.M., 1981.

Bridge, C. and E. H. Hiebert. "A Comparison of Classroom Writing Practices Teachers' Perceptions of their Writing Instruction and Textbook Recommendations on Writing Pratices." **The Elementary School Journal.** University of Chicago, 1985.

Brown, J. et al. **Free Writing! A Group Approach.** New Jersey: Hayden Book Company Inc., 1977.

* Chabot, Marcel, "Écrire, est-ce toujours communiquer?" dans **Vie pédagogique**, mars 1987.

* Flood, J. et P. Salus. "Writing Systems." **Language and the Language Arts**, Newsbury House Publishing Co., 1976, n.p.

*________. "The Processes of Writing." **Language and the Language Arts**, Newsbury House Publishing Co., 1976, n.p.

Freinet, C., **Méthode naturelle de lecture**, Cannes, Bibliothèque de l'école moderne coopérative de l'enseignement laïc, 1961.

Goodman, Kenneth. "Unity in Reading." **Theorical Models and Processes of Reading.** Third edition. Edited by Singer and Ruddel, 813-840. Newark: Delaware, 1985.

* Gould, J. "Experiments on Composing Letters: Some Facts, Some Myths and Some Observations." **Cognitive Processes in Writing.** 97-129. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.

* Graves, Donald and Virginia Stuart. **Write from the Start.** New York: E. D. Dutton, 1985.

* Graves, Donald. **Children Want to Write.** Edited by Walshe. Rozelle, N.S.W.: Primary English Teaching Association, 1981.

*________. **Writing: Teachers and Children at Work.** Edited by Heinemann. New Hampshire: Educational Exeter, 1983

*________. **Breaking Ground: Teachers Relate Reading and Writing in the Elementary School.** Edited by Hansen, New Kirk, Graves, Heinemann. Portsmouth, N.H., 1985.

* Guérette, Victor, "Savoir écrire, c'est savoir jouer quatre personnages" dans **Québec-Français,** mai 1985.

* Guibberg, P. et M. Verdelhan, **Écrire et rédiger à l'école,** Paris, Éditions ESF, 1980.

* Haynes, J. and L. S. Flower. **Identifying the Organization of Writing Processes, Cognitive Processes in Writing.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980, pages 3-31.

Jenkinson, E. and D. Seybold. **Writing as a Process of Discovery,** London: Indiana University Press, 1970.

Laque, C. F. and P. A. Sherwood. **A Laboratory Approach to Writing.** National Council of Teachers of English, 1977, n.p.

Marino, J. L., S. M. Gould and L. W. Haas. "The Effects of Writing as a Prereading Activity on Delayed Recall of Narrative Text." **The Elementary School Journal,** University of Chicago, 1985.

Ministère de l'Éducation, **Développement de l'habileté à écrire, Exigences minimales - Primaire,** Québec, Direction générale des programmes, Direction de la formation générale, Gouvernement du Québec, 1986.

* Moxley, Roy. **Writing and Reading in Early Childhood: A Functional Approach.** New Jersey: Educational Technology Publications, 1982.

* Pelchat, Roland, "L'écrit n'est-il qu'une représentation de l'oral?" dans **Vie pédagogique,** janvier 1983.

Proucherough, Robert. **Encouraging Writing.** New York: Methuen Ltd., 1983.

Roy, Claudette, "Favoriser l'expression de soi par les ateliers d'écriture au primaire" dans **Vie pédagogique,** octobre 1985.

* Sealey, L., N. Sealey and M. Millmore. **Children's Writing: An Approach for the Primary Grades.** Delaware: Newark, 1979.

Thier - Nagelmackers et al., **L'écriture à l'école... des opinions qui font réfléchir,** Liège, Belgique, Éducation tribune livre, mars 1986.

Valiquette, Josée, **Les mots apprivoisés,** guides pédagogiques, vol. 1 et 2, Collection Messages, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1983.

Vigner, G., **Écrire, éléments pour une pédagogique de production écrite,** Paris, Ed. Clé international, 1982.

Vygotsky, L. S. **Thought and Language.** Cambridge, Mass.: MIT Press, 1962.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE
ET
ORTHOGRAPHE D'USAGE

I. INTRODUCTION

Pour plusieurs enseignants, l'enseignement du français correspond souvent à l'enseignement de règles de grammaire. Ceci signifie généralement, pour les élèves, la répétition d'exercices écrits qu'ils jugent souvent très ennuyeux. On peut aussi ajouter que les enseignants se plaignent souvent du peu d'efficacité obtenu, proportionnellement au temps et à l'énergie qu'ils ont investis.

Dans la section précédente, l'acte d'écrire a été défini comme une "habileté à produire un discours signifiant, selon une intention précise de communication". Le but poursuivi n'est donc pas l'apprentissage de notions grammaticales, mais plutôt la réalisation d'un projet de communication.

Cette affirmation ne signifie pas que la grammaire n'a plus sa place dans ce nouveau programme, mais plutôt qu'elle ne représente pas un but en soi. Le but visé étant le développement d'une habileté, les notions grammaticales deviendront des connaissances à acquérir et seront vues comme des outils, des moyens pour mieux réaliser le discours à produire. C'est pourquoi les éléments grammaticaux seront sélectionnés seulement lorsque le projet de communication sera déterminé, afin que ces éléments répondent aux besoins du projet.

Il est donc très important de voir l'enseignement de la grammaire dans une approche globale, c'est-à-dire intégrée à l'enseignement de la langue. C'est l'approche inductive, privilégiée pour cet enseignement, qui sera expliquée dans cette section ainsi que les rôles de l'enseignant et de l'élève.

II. ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Le but de cette première sous-section est de proposer une démarche fonctionnelle pour répondre à la question: "Comment enseigner l'orthographe grammaticale et qu'est-ce que l'enseignant évalue?" Ce qui sera proposé est une démarche dite "inductive", visant à rendre l'enseignement de l'orthographe grammaticale le plus pertinent et le plus fonctionnel possible pour l'élève, tout en respectant les objectifs du programme d'études.

A. DÉMARCHE INDUCTIVE

La démarche inductive est caractérisée par la sélection, l'observation, la déduction, la formulation et le réinvestissement d'un "savoir" (connaissances en orthographe grammaticale) dans l'exercice d'un "savoir-faire" (habileté à lire et écrire). En termes pratiques, cette démarche se traduit essentiellement par un enseignement de l'orthographe grammaticale basé sur la participation active de l'élève au niveau de:

- l'observation à la lecture de connaissances cibles en orthographe grammaticale identifiées et sélectionnées par l'enseignant, à partir des difficultés éprouvées par l'élève en production écrite;

- la déduction et la formulation de règles d'usage, dans un outil de référence personnel (grammaire personnelle,...);

- leur application en situations signifiantes de production écrite.

Ces trois éléments mettent en relief le caractère fonctionnel de la démarche inductive. C'est une démarche qui vise à aider l'élève à développer et maîtriser des connaissances grammaticales qui lui sont vraiment utiles en pratique. Elle repose sur le principe que l'enseignement d'une règle d'orthographe grammaticale n'est efficace que dans la mesure où elle peut être justifiée par une difficulté rencontrée, ou un besoin réel exprimé par l'élève lors de la réalisa-

tion d'une activité signifiante de production écrite (Stauffer et Hammond, 1967; Turp, 1981). Par exemple, si l'élève en situation de production écrite éprouve une difficulté dans l'usage de la majuscule et du point dans la construction d'une phrase, l'enseignant pourra faire de cette connaissance l'objet d'une observation et d'une formulation d'une règle, à l'intérieur d'une activité signifiante de lecture, suivie d'une application pratique en situation signifiante de production écrite. L'élève va percevoir immédiatement l'utilité de l'observation de cette connaissance cible et lui attribuer une caractéristique pratique et fonctionnelle, afin de réaliser une intention de communication à l'écrit.

Cette démarche modifie le rôle de l'enseignant. Son rôle s'articule autour de deux fonctions principales:

- l'enseignant devra identifier les connaissances cibles en orthographe grammaticale, à partir des besoins éprouvés par l'élève au moment où il produit un texte;

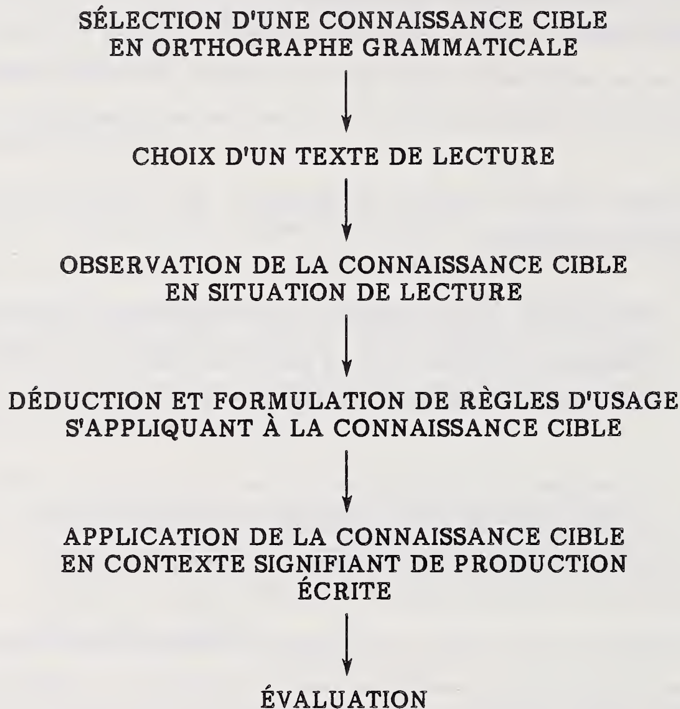
- l'enseignant devra s'assurer que les connaissances cibles ainsi identifiées et développées seront réinvesties lors de situations signifiantes de production écrite ultérieures.

Ainsi, l'enseignant devra traiter l'orthographe grammaticale comme un sujet devant être étudié dans le cadre des besoins exprimés par l'élève, lors de la réalisation d'écrits. Quand un élève écrit: "Ils mang ..." et qu'il hésite sur la terminaison à inscrire, il est plus pratique de lui faire observer ce cas en lecture que de faire un détour par les temps des verbes et la conjugaison à la verticale: je, tu, il, etc.

Dans la pratique de la salle de classe, l'approche proposée se vit selon les étapes suivantes (voir figure 3):

FIGURE 3

ÉTAPES DE LA DÉMARCHE INDUCTIVE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE



Chacune de ces étapes sera explicitée dans la prochaine sous-section

B. COMMENT VIVRE LA DÉMARCHE INDUCTIVE EN SALLE DE CLASSE?

Nous allons maintenant expliquer en détail chaque étape de la démarche inductive, telle que formulée dans la figure 3.

1. SÉLECTION D'UNE/DES CONNAISSANCE(S) À DÉVELOPPER

La sélection des connaissances cibles en orthographe grammaticale devra se faire, préférablement, à partir des difficultés rencontrées par les élèves lors de la réalisation d'activités de production écrite. Elle s'effectue à la fois en fonction des objectifs poursuivis dans le programme d'études et des difficultés rencontrées par l'élève en situation de production écrite. Naturellement, il est peu réaliste de s'attendre à ce que tous les élèves éprouvent la même difficulté. On ne peut pas les forcer à tous utiliser le même cas d'orthographe grammaticale. C'est au cours de la production d'écrits, ou lors de leur lecture, que l'enseignant pourra identifier un/des cas d'orthographe grammaticale posant des difficultés d'usage chez un nombre assez important d'élèves.

Par exemple, lors d'une activité d'écriture individuelle réalisée par des élèves de première année, sur le thème "Ma maison", un enseignant a relevé plusieurs cas de la forme régulière du pluriel avec "s" qui étaient mal orthographiés. Cette connaissance constituait aussi un objectif à initier en première année et à poursuivre l'année suivante. Ainsi, ce cas d'orthographe grammaticale a été identifié par l'enseignant comme étant une connaissance cible, puisqu'elle constituait à la fois un objectif du programme d'études et une difficulté à l'écrit pour l'ensemble des élèves. Lors de la phase d'identification d'une/des connaissance(s) cible(s), il est préférable pour l'enseignant de noter certaines phrases tirées des textes où la connaissance cible a été mal utilisée. Ceci est dans le but de pouvoir les réutiliser à titre d'exercices structuraux si le besoin s'en fait sentir chez les élèves. Maintenant, il s'agit pour l'enseignant de choisir un texte de lecture pour développer cette connaissance cible par l'observation, la déduction et la formulation de la règle d'usage s'y appliquant.

2. CHOIX D'UN TEXTE SIGNIFIANT DE LECTURE

À cette étape, l'enseignant doit choisir un texte signifiant qui renferme quelques occurrences de la connaissance cible. Le texte choisi peut être tiré d'un matériel didactique ou être une histoire collective réalisée précé-

demment par la classe. Cette phase doit être abordée avec prudence. Il y a danger que les situations de lecture soient choisies plutôt en fonction de l'apprentissage de cas d'orthographe grammaticale qu'en fonction de leur valeur communicative et signifiante pour l'élève. Pour donner suite à l'exemple décrit précédemment, l'enseignant a choisi un texte réalisé collectivement par une autre classe et qui portait sur le thème de la peur. Ce texte s'intitulait: "La maison hantée".

3. OBSERVATION DE LA CONNAISSANCE CIBLE EN SITUATION DE LECTURE

Une fois le texte choisi, l'enseignant sera en mesure d'orienter les élèves à concentrer leur attention sur la connaissance cible. Mais il ne faudra pas perdre de vue que l'objectif premier de la lecture d'un texte n'est pas l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, mais plutôt de trouver le sens de ce texte, en vue de satisfaire une intention de communication. On risque alors de détourner l'acte de lecture de sa fonction première, c'est-à-dire donner un sens à un texte.

À partir de texte choisi au point 2 (La maison hantée), l'enseignant s'est d'abord attardé à faire lire ce texte à des fins de compréhension, afin de créer une bande dessinée destinée à être publiée dans le journal de l'école. Incidemment, l'enseignant a amené ses élèves à s'interroger sur le pourquoi du "s" ajouté à des mots comme "les fenêtres..., les deux amis..., etc.". Indirectement, l'enseignant les amenait petit à petit à déduire la règle d'usage s'appliquant à la forme régulière du pluriel avec "s".

4. DÉDUCTION ET FORMULATION DE LA RÈGLE D'USAGE S'APPLIQUANT À LA CONNAISSANCE CIBLE

Durant cette phase, l'enseignant amènera les élèves à découvrir par eux-mêmes la règle d'usage s'appliquant à la connaissance cible. C'est à l'aide de questions que l'enseignant pourra amener les élèves à repérer la ou les constantes qui se répètent dans l'application de la connaissance cible. Dans le cas de l'exemple cité précédemment, l'enseignant demandait aux

élèves: "Est-ce que la maison hantée n'avait qu'une fenêtre craquée? - Comment pouvez-vous deviner que la maison hantée a plusieurs fenêtres craquées?". Les élèves ont déduit que le "s" ajouté à la fin d'un mot indiquait qu'il y avait plusieurs personnes ou choses.

Une fois ces constantes identifiées, les élèves seront en mesure de formuler dans leurs propres mots une règle d'usage s'appliquant à la connaissance cible. L'enseignant pourra écrire au tableau la/les règles formulée/s oralement par les élèves. Il est à noter que lors de la formulation des règles d'usage par les élèves, il sera primordial de ne pas forcer les élèves à utiliser une terminologie abstraite et complexe qui pourrait nuire à leur compréhension de la règle. Il faudra que la règle déduite par les élèves soit formulée dans leurs propres mots. L'essentiel est qu'ils soient en mesure de décrire, en termes accessibles, le fonctionnement d'un tel cas d'orthographe grammaticale. Il ne s'agit pas de remplacer toute la terminologie utilisée en orthographe grammaticale par une terminologie vulgarisée, mais plutôt de remplacer certains termes par des termes plus concrets pour l'élève, chaque fois que cela est possible. Par exemple, l'élève parlera peut-être de "mot d'action" plutôt que de "verbe". "Mot d'action" traduit mieux pour l'élève la fonction d'un mot comme "se lever" que le terme "verbe". Toutefois, l'enseignant pourra utiliser le terme "verbe" comme synonyme de "mot d'action", afin que les élèves entendent aussi fréquemment que possible ce mot qu'ils devront connaître lors de l'utilisation d'une grammaire.

Il se pourrait que les élèves n'arrivent pas immédiatement à un consensus quant à la règle d'usage s'appliquant à la connaissance cible. Il s'agira à ce moment-là de les faire revenir sur le texte, de leur faire observer à nouveau la connaissance cible et de comparer les différentes règles formulées, aux constantes qui se répètent dans le texte.

Une fois que les élèves auront atteint un consensus, chacun d'entre eux pourra inscrire la règle dans un aide-mémoire individuel (grammaire personnelle,...) ou collectif (affiche,...). Vers la troisième année, l'enseignant pourra aussi orienter l'élève à repérer les règles d'usage dans une

grammaire, ou tout autre outil pertinent de référence qu'il a à sa disposition.

5. APPLICATION DE LA CONNAISSANCE CIBLE

Pour que "savoir" (connaissance cible) devienne une véritable compétence pour l'élève, applicable à volonté (savoir-faire), il faudra lui donner l'occasion d'appliquer la connaissance cible dans différentes situations signifiantes de production écrite. Trop souvent, la phase d'application est plutôt perçue comme étant une phase de consolidation de la connaissance cible à l'aide d'exercices de structuration. Ces derniers visent plutôt la reproduction répétitive (transformation, permutation, etc.) de la connaissance cible dans un contexte non signifiant. De fait, l'exercice de structuration favorise plutôt l'accroissement quantitatif d'un "savoir", mais non l'accroissement qualitatif d'un "savoir-faire". Très souvent, les élèves peuvent facilement reproduire la connaissance cible dans le cadre d'exercices de structuration. Par contre, ces mêmes élèves éprouvent de sérieuses difficultés lorsqu'il s'agit de l'appliquer en situation signifiante de production écrite (exercice de l'habileté à écrire).

Essentiellement, la phase d'application se définit par l'utilisation de la connaissance cible développée dans une situation signifiante de communication à l'écrit. C'est là que l'élève pourra intégrer son "savoir" (connaissance cible) dans l'exercice d'un "savoir-faire" (habileté à écrire). À partir d'un thème, l'enseignant pourra proposer aux élèves une activité d'écriture susceptible de les amener à appliquer la connaissance cible qu'ils auraient développée antérieurement. Il y a maintenant une question qui se pose: "À quel moment l'enseignant interviendra-t-il pour orienter l'élève à appliquer ses acquis en orthographe grammaticale?" Durant la production du texte, l'élève se concentrera surtout sur les idées qu'il voudra communiquer. C'est au moment de la correction du brouillon, au niveau de sa forme, que l'enseignant pourra inviter ses élèves à relire leur texte pour vérifier s'il contient la connaissance cible développée antérieurement et la corriger au besoin. Pour ce faire, l'enseignant pourra suggérer aux élèves d'utiliser leur aide-mémoire (grammaire personnelle, outils de référence, etc.) pour

repérer la connaissance cible déjà développée et la corriger s'il y a lieu. Ce retour sur le brouillon sera, en fait, une période d'apprentissage puisque les élèves apprendront à appliquer correctement, dans leur production écrite, la connaissance cible déjà développée.

Au besoin, l'enseignant pourra prescrire des exercices de structuration, avant ou après la phase d'application. Il est préférable que ces exercices soient créés à partir des exemples de phrases tirées des écrits des élèves, lors de la phase d'identification de la connaissance cible. Pour certains élèves, l'exercice de structuration jouera le rôle de pont entre la phase d'observation et de déduction de la règle d'usage s'appliquant à la connaissance cible et la phase d'application.

6. ÉVALUATION

Essentiellement, l'évaluation portera sur **la capacité de l'élève à se servir de ses outils de référence (grammaire personnelle, aide-mémoire, etc.) afin d'appliquer correctement la connaissance cible** en contexte signifiant de communication écrite. La démarche évaluative devra se faire selon un objectif précis, pouvant se formuler en ces termes:

Exemple 1. L'élève s'est-il bien servi de ses outils de référence pour orthographier correctement les mots prenant la forme régulière du pluriel avec "s" précédés de les/des?

Exemple 2. L'élève s'est-il bien servi de ses outils de référence pour orthographier correctement les verbes en "er" précédés de il/elle et ils/elles au présent de l'indicatif?

Lors de l'amorce, il est essentiel de toujours s'assurer que l'élève est bien au courant de l'objectif qui servira de balise pour l'évaluation de sa performance en orthographe grammaticale.

C. EST-CE QUE LA DÉMARCHE INDUCTIVE EST APPLICABLE À TOUS LES CAS D'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE?

En pratique, la démarche inductive ne se prête pas à tous les cas. Comme toute autre démarche pédagogique, elle n'est pas un carcan. Elle doit être jugée, adaptée et utilisée selon sa pertinence et son efficacité par rapport à la connaissance cible. C'est le cas précisément pour les homophones. Pour l'acquisition de ces connaissances, une démarche basée sur le tâtonnement et la découverte personnelle n'est pas la plus rapide, ni la plus efficace. Dans de tels cas, il est plus efficace de recourir à des trucs mnémotechniques (par exemple, pour différencier "a" de "à", on remplace le mot cible "a" par "avait"), que de passer par la démarche inductive, pour arriver au même résultat.

D. BIBLIOGRAPHIE (Orthographe grammaticale)

Allen, J. P. B. and H. G. Widdowson. "Grammar and Language Teaching." **Papers in Applied Linguistic.** Edited by J.P.B. Allen and S. Pit Corder, London: Oxford University Press, 1975.

Besse, H., "Epistémologie grammaticale et exercices structuraux" dans **Études de linguistique appliquée,** n° 25, 1977.

Meijers, A.J.A., "La grammaire dans un cours de français fonctionnel" dans **Bulletin pédagogique des I.U.T.,** n° 53, 1978.

Moirand, S., "Communication écrite et apprentissage initial" dans **Le Français dans le Monde,** n° 133, 1977.

* Stauffer, R.G. and W.D. Hammond. "The Effectiveness of Language Arts and Basic Reader Approaches to First Grade Reading Instruction - Extended into Second Grade." In **The Reading Teacher,** no. 20, 1967.

* Turp, L., Y. Laviolette et A. Bourgouin, **Développement d'approches pédagogiques nouvelles pour l'enseignement du français aux jeunes des milieux socio-économiquement faibles,** Rapport de recherche, Opération Renouveau, Montréal, C.E.C.M., 1981.

Valiquette, Josée, **Les fonctions de la communication, au coeur d'une dialectique renouvelée de la langue maternelle,** Québec, ministère de l'Éducation, 1979.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

III. ORTHOGRAPHE D'USAGE

Le but de cette deuxième sous-section est de proposer une démarche afin de répondre à la question: "Quels cas d'orthographe d'usage dois-je enseigner, comment les enseigner et quoi évaluer?" Cette question met en évidence la difficulté qui existe entre le choix de cas orthographiques, à des fins d'enseignement, et la nécessité pour l'élève de maîtriser suffisamment de cas d'orthographe d'usage pour se débrouiller en communication écrite.

Ce qui est proposé pour l'enseignement de l'orthographe d'usage respecte l'esprit de la démarche inductive expliquée antérieurement sous la rubrique "orthographe grammaticale". Au même titre que l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage est un "savoir" (connaissances) qui doit s'introduire et s'utiliser dans le cadre de l'exercice d'un "savoir-faire" (habileté à écrire). C'est dans une perspective fonctionnelle que nous aborderons l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe d'usage. Adopter une démarche fonctionnelle pour l'orthographe d'usage aboutit à trois conséquences majeures:

- l'enseignant devra partir des mots les plus fréquemment utilisés par l'élève dans ses écrits signifiants;

- l'enseignant devra s'assurer que les cas d'orthographe d'usage développés pourront être réinvestis correctement lors de la production d'écrits ultérieurs;

- l'enseignant évaluera la capacité de l'élève à orthographier correctement en contexte les mots cibles, sans l'aide de ses outils de référence.

En pratique, ces trois conséquences se traduisent en une démarche qui s'articule selon les étapes suivantes:

SÉLECTION DE CAS D'ORTHOGRAPHE D'USAGE
À FAIRE APPRENDRE

↓

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

↓

APPLICATION

↓

ÉVALUATION

A. EXPLICATION DES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE

1. SÉLECTION DE CAS D'ORTHOGRAPHE D'USAGE

Le choix de cas orthographiques à faire maîtriser par les élèves devrait se faire selon deux critères cumulatifs de sélection:

- donner priorité aux mots les plus fréquemment utilisés par les élèves lors de la production d'écrits, sans qu'ils soient nécessairement mal orthographiés;

- comparer ces mots avec les mots suggérés dans la liste d'orthographe du programme d'études, afin de s'assurer qu'ils sont du niveau de l'enfant.

Le premier critère de sélection consiste essentiellement à repérer les mots les plus fréquemment utilisés par les élèves dans leurs écrits. Il n'est pas nécessaire que ces mots soient mal orthographiés pour les inclure dans la liste d'orthographe de la semaine ou du mois. Ce qui est prioritaire, c'est l'emploi de ces mots par l'élève à l'écrit.

Il est important que la sélection des mots soit diversifiée. Elle devrait contenir des noms, des verbes, des adjectifs et des mots-outils (après,

avant, mais, et, etc.). Les phrases, à partir desquelles ces mots seront choisis, devront être prises en note par l'enseignant. Elles pourront être réutilisées plus tard, pour l'élaboration d'activités d'apprentissage.

Ce processus de sélection suppose que l'enseignant ait une très bonne idée des mots les plus fréquemment utilisés par un élève d'un niveau scolaire déterminé. C'est ici qu'entre en jeu le deuxième critère de sélection: la liste d'orthographe proposée dans le programme d'études. Cette liste fournit les mots qui sont les plus couramment utilisés par les élèves à l'écrit. Le rôle principal de cette liste est de servir de balise pour:

- s'assurer que les mots sélectionnés à partir des écrits des élèves soient de leur niveau scolaire;

- identifier quels cas orthographiques ont déjà été couverts de ceux qui restent à couvrir dans l'année.

Ainsi, la liste d'orthographe n'est pas la source première des cas orthographiques à développer en classe. Elle se veut plutôt un outil de référence pour guider l'enseignant dans sa sélection des mots que l'on retrouve dans les productions écrites des élèves.

Une fois que la sélection est effectuée, on passe à la phase où l'enseignant devra orienter l'attention des élèves vers l'orthographe des mots choisis.

2. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

La maîtrise de cas orthographiques n'est pas une affaire d'application de règles d'usage pouvant expliquer la structure orthographique de telle et telle catégorie de mots. C'est essentiellement une affaire de mémorisation. Par contre, comme la mémoire est une faculté qui oublie souvent, il est impossible pour un élève de mémoriser tous les cas orthographiques qu'il doit apprendre. Pour cette raison, les activités d'apprentissage proposées à l'élève devront surtout favoriser le développement de stratégies lui permettant de retenir ou de développer l'orthographe des mots à apprendre

(Primeau, 1980; Valiquette, 1983). Ces activités pourront être choisies parmi celles proposées par le matériel didactique. Elles pourront être aussi créées de toutes pièces à partir des phrases que l'enseignant aura notées, lors de la phase de sélection des cas orthographiques à apprendre.

Les deux objectifs principaux poursuivis lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage sont de fournir à l'élève l'orthographe des mots choisis et de l'amener à trouver des indices pouvant l'aider à les retenir. Ces activités pourront prendre la forme:

- de devinettes;
- de jeux d'observation;
- de mots cachés;
- de mots croisés ou entrecroisés;
- de dictées à trous;
- de "Qui suis-je?"

Cette liste n'est pas exhaustive. On pourrait y ajouter une infinité d'autres activités d'apprentissage. Le matériel didactique contient une multitude d'activités d'apprentissage que l'enseignant peut choisir selon les besoins du moment.

Il est important que les cas développés lors d'une activité d'apprentissage soient consignés par l'élève dans un outil de référence personnel. Cet outil pourrait prendre la forme:

a) D'un dictionnaire par ordre alphabétique

Chaque élève compose un dictionnaire et consacre quelques pages à chaque lettre de l'alphabet. Ils choisissent dans des revues, des journaux, etc., des photos ou dessins illustrant les cas orthographiques à apprendre. Ils les collent sur la page appropriée et écrivent correctement le mot correspondant, précédé de un/une ou le/la. Les élèves

peuvent aussi illustrer eux-mêmes les cas orthographiques à inclure dans leur dictionnaire.

b) D'un dictionnaire ou album thématique

Au lieu de consacrer quelques pages à chaque lettre de l'alphabet, les élèves peuvent classifier les cas orthographiques à apprendre par thèmes. L'enseignant pourra choisir avec les élèves quelques thèmes à développer lors du semestre ou de l'année, comme: l'espace, les ordinateurs, les arts, les animaux de la forêt, l'Halloween, etc. Ainsi, les élèves pourront classifier les mots à orthographier correctement par thème au lieu de les classer par ordre alphabétique.

Ainsi, l'élève aura créé un outil de référence qui facilitera l'application en contexte signifiant des cas qui ont été développés antérieurement. Cet outil de référence pourra suivre l'élève tout au long de son séjour à l'élémentaire. L'enseignant pourra aussi orienter l'élève vers l'usage d'autres outils de référence, tels que les aide-mémoire fournis dans le matériel didactique.

3. APPLICATION

L'apprentissage de cas orthographiques n'est pas complet si ces cas ne sont pas réutilisés correctement plusieurs fois, dans le cadre de situations signifiantes de production écrite. L'application des connaissances acquises en orthographe d'usage se fera lors de l'objectivation par l'élève du brouillon de sa production écrite. À l'aide de ses outils de référence, l'élève pourra identifier dans son brouillon les cas orthographiques qu'il a déjà développés et les corriger s'il y a lieu. Pour l'orienter à appliquer ce qu'il a acquis, l'enseignant pourra inclure dans la grille d'objectivation un critère relatif à l'orthographe d'usage. La formulation de ce critère pourrait prendre la forme suivante:

Exemple 1:	oui	non
Ai-je bien orthographié les mots qui se trouvent dans mon dictionnaire alphabétique, sous le thème: mon quartier?		

Exemple 2:	oui	non
Ai-je bien orthographié les mots décrivant les animaux de la ferme et les membres de ma famille, que je retrouve dans mon dictionnaire thématique?		

Le contenu de ces critères pourra servir comme objectifs d'apprentissage à évaluer, lors de la réalisation ultérieure d'une activité signifiante de production écrite, qui sera utilisée lors de l'évaluation des apprentissages à faire.

4. ÉVALUATION

L'évaluation portera essentiellement sur la capacité de l'élève à ORTHOGRAPHIER CORRECTEMENT, DE MÉMOIRE, LES CAS utilisés lors d'activités signifiantes de communication écrite. Cette évaluation pourra se dérouler après que l'élève ait eu la chance d'appliquer plusieurs fois les cas en contexte signifiant d'écriture. Au moment de l'évaluation, l'élève n'a pas droit à ses outils de référence. La démarche évaluative devra se faire selon un objectif précis qui pourrait se formuler comme suit:

Exemple 1. - A-t-il orthographié correctement tous les mots reliés au thème de la ferme?

Exemple 2. - A-t-il orthographié correctement tous les mots décrivant les mots de couleur?

Lors de l'amorce, il est essentiel de s'assurer que l'élève soit bien au courant de l'objectif qui servira de balise pour l'évaluation de sa performance en orthographe d'usage.

Lorsque les résultats de l'évaluation indiquent que l'élève maîtrise un nombre spécifique de mots, ceux-ci deviennent objectifs à évaluer dans toutes les productions écrites ultérieures. Par exemple, si l'enseignant juge que les élèves maîtrisent l'orthographe des mots reliés au thème de la ferme, alors chaque fois que l'un de ces mots reviendra dans une production écrite, il devra être évalué.

IV. BIBLIOGRAPHIE (Orthographe d'usage)

Beers, Carol S. "The Relationship of Cognitive Development to Spelling and Reading Abilities." **Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell.** Edited by E.H. Henderson and J.W. Beers. Newark, Delaware: International Reading Association, 1985.

Beers, J. and E. Henderson. "First Grade Children's Developing Orthographic Concepts." **Research in the Teaching of English**, 1977.

* Catach, N., **L'orthographe française, traité théorique et pratique**, Paris, Université Nathan, Information-formation, Éd. Nathan, 1980.

Marcoux, Roch, "Communication, grammaire et orthographe dans la didactique du français écrit au cours primaire?" dans **Québec-Français**, vol. 44, 1983.

* Primeau, G., "L'orthographe au primaire, une démarche pratique" dans **Québec-Français**, n° 40, 1980.

* Ters, F., **Orthographe et vérité**, Paris, Ed. E.S.F., 1973.

Turp, L., Y. Laviolette et A. Bourgouin, **Développement d'approches pédagogiques nouvelles pour l'enseignement du français aux jeunes des milieux socio-économiquement faibles**, Rapport de recherche, Opération Renouveau, Montréal, C.E.C.M., 1981.

Valiquette, Josée, **Les mots apprivoisés**, guide pédagogique 2, Montréal, C.E.C., 1983.

*Zuntell, J. "Spelling Strategies of Primary School Children and Their Relationship to Piaget's Concept of Decentration." **Research in the Teaching of English**, 13, 1979.

---

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE PROPOSÉE POUR L'ENSEIGNEMENT DU CONTENU NOTIONNEL DU PROGRAMME D'ÉTUDES

I. INTRODUCTION

Le but de cette partie est de proposer à l'enseignant une démarche pédagogique qui place le développement de la compétence langagière de l'élève dans le cadre de la réalisation d'activités de communication orale et écrite, diversifiées et signifiantes.

La présentation de cette démarche va se faire en deux volets. Le premier portera sur une explication théorique de chaque étape du déroulement de la démarche pédagogique, selon que l'élève est en situation de production ou de compréhension orale et écrite. Pour cette raison, ce premier volet se divisera en deux sous-points:

- explication des étapes du déroulement de la démarche lorsque l'élève est en situation de compréhension orale et écrite.

- explication des étapes du déroulement de la démarche lorsque l'élève est en situation de production orale et écrite;

Le deuxième volet portera essentiellement sur des exemples d'application pratique de la démarche en salle de classe. Ces exemples seront articulés sous la forme de leçons types. Chacune des leçons types sera structurée de façon à montrer comment l'enseignant pourra favoriser le développement de l'habileté à lire, à écrire et à communiquer oralement dans une même leçon type, tout en diversifiant les intentions de communication à réaliser. Il y aura un exemple de leçon type par niveau scolaire, excepté au niveau de la première année où il y en aura deux.

VOLET I: EXPLICATION THÉORIQUE DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

II. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE

En situation de compréhension écrite ou orale, la démarche pédagogique se déroule selon ces étapes-clés:

TABLEAU 4

IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU
D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE
INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION ET
FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
À POURSUIVRE



AMORCE



RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ



OBJECTIVATION



ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE
TECHNIQUES EN LECTURE



RÉINVESTISSEMENT



ÉVALUATION

Chacune de ces étapes constitue un préalable à la suivante. En d'autres termes, l'ensemble de ces étapes est un tout indissociable. Afin de maximiser l'efficacité de la démarche, il est préférable que l'enseignant respecte l'esprit de chaque étape et considère chacune d'entre elles, non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme faisant partie d'un processus d'apprentissage vécu par l'élève.

Dans ce qui va suivre, nous expliquerons la nature de chaque étape et comment elle se situe dans l'ensemble de la démarche pédagogique.

A. IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION ET FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

a) Où se situe cette étape dans l'ensemble de la démarche et quelle en est sa nature?

Dans le temps, cette étape se situe avant même qu'on introduise l'activité que l'élève sera appelé à réaliser en classe. Ici, on cherche à formuler la direction que prendra le processus d'apprentissage. Quelle intention de communication veut-on faire réaliser à l'élève? Est-ce qu'on veut favoriser le développement de l'habileté à lire, ou à comprendre ce qui est communiqué oralement? Quelles sont les connaissances et les techniques qu'on veut faire acquérir à l'élève? Quels sont les processus mentaux qu'on veut lui faire exercer pour répondre à son intention de communication?

Voilà les questions auxquelles l'enseignant devra répondre au niveau de cette étape, avant même d'engager l'élève dans un processus d'apprentissage. On cherche essentiellement à définir le cadre général dans lequel se déroulera tout le processus d'apprentissage.

Ainsi, pour l'enseignant, cette étape se résume dans un premier temps à identifier un événement ou un sujet pouvant susciter chez les élèves une INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION et à choisir ou à créer une série d'activités de compréhension afin d'amener les élèves à la réaliser.

Dans un deuxième temps, elle se résume à formuler les objectifs d'apprentissage à poursuivre au niveau de l'habileté, des processus mentaux, des connaissances et des techniques.

1. IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION CHEZ L'ÉLÈVE

a) Significativité des activités de communication

Comme indiqué dans les principes directeurs, une activité de communication n'est SIGNIFIANTE que dans la mesure où elle vise à satisfaire chez l'élève une INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION, suscitée par un élément de son vécu (un événement,...) ou par un sujet qui stimule sa curiosité. À partir d'un événement, d'un sujet, etc., l'enseignant pourra identifier quel type d'intention réelle de communication pourrait être suscitée chez ses élèves. Il pourra se servir de cette intention comme objet à l'articulation et à la réalisation d'une activité signifiante en compréhension orale et écrite.

Par exemple, prenons le cas d'un groupe d'élèves de première année qui est sur le point de recevoir un hamster comme mascotte de classe. L'enseignant peut utiliser cet événement futur pour susciter chez ses élèves une intention de s'informer sur la façon de garder et de nourrir un hamster en captivité. Pour amener les élèves à y répondre, l'enseignant peut prévoir une série d'activités de compréhension à faire réaliser aux élèves. Ces activités peuvent inclure la lecture de courts textes, la préparation d'affiches informatives ou de courtes monographies, le visionnement d'un film, d'une vidéo, d'un film fixe, etc., ou encore, l'écoute d'une présentation par la/le propriétaire de l'animalerie du coin.

La création de plusieurs activités signifiantes de compréhension pour une même intention réelle de communication est à conseiller.

L'enseignant devra prévoir une ou plusieurs activités complémentaires à l'activité de compréhension écrite, qui viseront à développer des connaissances et des techniques particulières prescrites dans le programme

d'études. Celles-ci pourront être travaillées en utilisant le même texte de départ.

b) Respect d'un équilibre quantitatif entre les activités de compréhension s'adressant à chaque type de discours

L'intention réelle de communication pourra être déterminée par l'enseignant seul ou avec les élèves, selon les événements, les sujets ou thèmes qui seront choisis par l'enseignant ou les élèves. L'élève sera appelé à comprendre divers types de discours (incitatif, informatif, poétique/ludique et expressif); ces types de discours seront choisis pour répondre à une intention particulière de communication. Par exemple, l'élève pourra lire un texte de type informatif parce qu'il désire s'informer sur un sujet particulier (thème).

Ainsi, il sera important de s'assurer que l'ensemble des activités de compréhension orales et écrites, réalisées au cours de l'année, permettent à l'élève d'avoir accès à toute la gamme de discours qui existent. Un équilibre quantitatif entre les activités de compréhension à l'oral et celles à l'écrit est aussi souhaitable. Afin d'aider l'enseignant à atteindre cet équilibre, nous incluons une grille permettant d'inscrire le titre des activités réalisées sous chaque discours, selon qu'elles se situent en compréhension orale ou écrite. Cette grille pourra aussi servir pour équilibrer le nombre d'activités réalisées en production et en compréhension orale ou écrite tout au long de l'année.

RÉPARTITION DES DISCOURS

		DISCOURS INFORMATIF	DISCOURS INCITATIF	DISCOURS EXPRESSIF	DISCOURS LUDIQUE-POÉTIQUE
COMPRÉHENSION	ORALE				
	ÉCRITE				
PRODUCTION	ORALE				
	ÉCRITE				

2. FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

a) Pourquoi formuler des objectifs?

Une fois que l'enseignant a déterminé l'intention de communication à réaliser et a choisi l'activité correspondante, il devra ensuite formuler les objectifs d'apprentissage à poursuivre au niveau de l'habileté et des processus mentaux, des connaissances et des techniques. La formulation de ces objectifs permettra de définir ce sur quoi l'enseignant et les élèves porteront une attention particulière tout au long du déroulement du processus d'apprentissage. Du même coup, ces objectifs constitue-

ront les critères en fonction desquels se feront l'objectivation et l'évaluation des apprentissages.

b) Quels objectifs sélectionner et comment les formuler?

Pour aider à l'identification et à la formulation de ces objectifs, l'enseignant devra se servir des objectifs prescrits au programme d'études et sélectionner ceux qui sont susceptibles d'être poursuivis lors de la réalisation des activités de compréhension choisies. L'enseignant ne pourra pas retranscrire directement les objectifs du programme dans leur formulation originale. Tout en respectant l'esprit de ces objectifs, l'enseignant devra les reformuler de façon à ce qu'ils correspondent mieux au type d'activités qu'il voudra proposer aux élèves. Ainsi, l'enseignant devra sélectionner des OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE relatifs à l'HABILETÉ à développer et aux PROCESSUS MENTAUX, aux CONNAISSANCES et aux TECHNIQUES à acquérir.

Au niveau de l'HABILETÉ (savoir-faire) et des PROCESSUS MENTAUX, tous deux devront faire l'objet d'un seul objectif. De fait, ils sont complémentaires et difficiles à dissocier en pratique. L'HABILETÉ précisera la nature de l'activité de compréhension (à l'oral ou à l'écrit). Le PROCESSUS MENTAL viendra préciser le niveau de compréhension requis pour extraire le sens recherché en fonction de l'intention à satisfaire. Prenons, à titre d'exemple, l'objectif suivant:

> En lisant un texte sur le hamster, l'élève devra identifier toute l'information décrivant la façon de garder et de nourrir un hamster.

Cet objectif décrit l'habileté que l'élève devra exercer (habileté à lire un discours informatif), tout en précisant le niveau de compréhension requis, c'est-à-dire identifier toute l'information décrivant la façon de garder et de nourrir un hamster. Le terme "identifier" implique que l'élève devra exercer le processus de repérage pour atteindre le niveau de compréhension requis. Ce dernier détermine aussi le seuil minimal

de réussite que l'élève devra atteindre lors de l'exercice de l'habileté à lire.

Les objectifs spécifiques aux CONNAISSANCES et aux TECHNIQUES spécifieront le savoir que l'élève devra acquérir lors de l'exercice de son habileté à lire ou à écouter un discours. Par exemple, dans le cas d'une activité de lecture, l'enseignant pourra formuler les objectifs suivants:

> À partir du texte lu, l'élève devra identifier respectivement cinq mots commençant par la lettre "b" et la lettre "d".
>
> À partir du texte lu, l'élève devra compter le nombre total de phrases.
>
> L'élève devra replacer en ordre quelques groupes fonctionnels d'une phrase du texte lu.

Il est à noter qu'en compréhension orale ou écrite, les connaissances et les techniques ne font pas l'objet d'une évaluation. Ce qui est à évaluer, c'est l'habileté de l'élève à COMPRENDRE un discours oral ou écrit (voir la partie sur l'évaluation).

c) Combien d'objectifs doit-on poursuivre à la fois?

Il est préférable de ne sélectionner qu'un nombre restreint d'objectifs à la fois comme nous l'indiquent les recherches en pédagogie. Il est plus efficace pour l'élève de ne travailler qu'un nombre restreint de points (habileté, connaissances, etc.) que de disperser son attention en considérant trop d'éléments à la fois. Au premier cycle de l'élémentaire, pour une même activité, il est à conseiller de formuler un objectif au niveau de l'habileté et du processus mental, un ou deux objectifs relatifs aux connaissances et, s'il y a lieu, un objectif concernant les techniques.

À titre d'exemple, prenons le cas d'élèves de deuxième année qui doivent lire une invitation (discours incitatif) qui les incite à venir assister à une exposition d'art. Dans le cadre de cette activité de compréhension écrite, l'enseignant pourra sélectionner, au niveau de l'habileté, l'objectif suivant:

> L'élève devra lire l'invitation reçue et identifier le thème de l'exposition, le lieu où elle se tiendra, la date de sa tenue, les heures d'ouverture et de fermeture.

L'enseignant pourra fixer des objectifs relatifs aux connaissances, comme hypothèse de travail, avant d'aborder le texte. Il se pourrait que suite à l'objectivation, ce soient d'autres connaissances qui fassent l'objet d'une étude systématique par le groupe d'élèves. Les objectifs choisis au niveau des connaissances devront être justifiés par le fait que leur présence assurera la compréhension du texte selon l'intention. Extraire le sens du texte est la raison même de la lecture et c'est cet élément seulement qui devra être évalué en compréhension écrite. Toujours dans le cadre de la même activité, l'objectif au niveau des connaissances pourrait être celui-ci:

> À partir du texte modifié au niveau de la ponctuation, l'élève devra repérer les éléments de ponctuation qui sont absents et les inscrire au bon endroit.

Au niveau des techniques à développer, l'objectif choisi pourrait être celui-ci:

> À partir de l'invitation lue, l'élève devra inscrire cinq mots nouveaux dans son dictionnaire alphabétique.

d) Principes à retenir concernant les objectifs d'apprentissage

Les principes fondamentaux à respecter dans la sélection et la formulation des objectifs se résument ainsi:

- on doit sélectionner que peu d'objectifs à la fois;

- on doit formuler l'objectif en comportement observable;

- l'objectif doit contenir des indications quant au seuil minimal de réussite.

B. AMORCE

L'étape de l'amorce se veut être une phase préparatoire au déroulement de l'activité de compréhension que les élèves auront à réaliser. Pendant cette étape, l'enseignant a le rôle:

- de susciter une intention réelle de communication chez ses élèves, par le biais d'un élément déclencheur (une lecture, une affiche, un événement, une personne invitée, etc.);

- de s'assurer que les élèves ont un bagage de connaissances suffisant face au sujet du discours oral ou écrit à lire ou à écouter, pour pouvoir en extraire le sens recherché;

- de proposer à ses élèves (ou de les orienter à formuler) une activité qu'ils vivront, afin de réaliser l'intention de communication suscitée précédemment;

- de communiquer aux élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre, ou de les orienter à identifier et à formuler les objectifs d'apprentissage à atteindre.

Note: L'ordre décrit ci-dessus n'est qu'à titre suggestif. Bien qu'on devra débuter l'étape de l'amorce en suscitant une intention réelle de communication, les autres volets de l'amorce pourront se dérouler dans un ordre différent, selon les impératifs du moment.

Dans ce qui suit, nous expliquons comment le rôle de l'enseignant se vit en salle de classe, dans le cadre de chacun de ces volets de l'amorce. Nous mettons aussi en relief, là où cela est possible, comment l'enseignant peut orienter l'élève à assumer une responsabilité grandissante dans le déroulement de l'amorce.

L'élève aura toujours la possibilité d'articuler lui-même l'intention de communication à réaliser, comment il veut la réaliser (identifier le type d'activité de compréhension à faire), et quels objectifs d'apprentissage il veut poursuivre. Mais avant d'en arriver à ce degré d'autonomie, il sera préférable que l'enseignant prenne l'initiative et assume un rôle directeur lors du déroulement de l'amorce. Petit à petit, il pourra amener ses élèves à jouer un rôle de plus en plus actif dans la définition des intentions de communication à poursuivre, des activités à exécuter et des apprentissages à réaliser.

1. SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION CHEZ L'ÉLÈVE

Comme indiqué précédemment, une activité de compréhension écrite ou orale n'est signifiante aux yeux de l'élève que dans la mesure où elle répond à une intention de communication qui lui est propre. L'élève pourra difficilement entreprendre une lecture ou l'écoute d'un discours oral sans avoir un but, une intention précise à réaliser. Sans une intention suscitée par un événement vécu ou un intérêt propre à l'élève, l'activité de compréhension ne pourra pas exister. Lors de l'amorce, l'enseignant pourra utiliser toute une gamme de déclencheurs (événements de classe, affiche, film, fête, etc.) qu'il jugera susceptibles de susciter chez ses élèves une intention réelle de communication.

Prenons l'exemple d'un enseignant qui voudrait orienter ses élèves à lire/écouter un discours à caractère incitatif. Il pourrrait se servir du film intitulé "Le cerf-volant autour du monde", pour les amener à exprimer le désir d'en fabriquer un. À partir du film, l'enseignant pourrait faire un tour de classe en demandant:

- Est-ce que vous pensez qu'il est possible pour un cerf-volant de voler autour du monde?

- Comment pensez-vous que l'on construit un cerf-volant?

- Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a déjà construit un cerf-volant?

- Est-ce que vous voudriez en construire un et le faire voler dans la cour de l'école?

Une fois que l'enseignant aura suscité chez ses élèves le désir de fabriquer un cerf-volant, il sera en mesure de leur présenter une série de textes à lire ou de films, vidéo, ou autres à visionner, qui donne l'information nécessaire pour fabriquer un cerf-volant.

Un autre exemple serait le cas où l'enseignant voudrait orienter ses élèves à lire un texte à caractère informatif. Il pourrait utiliser un court article d'un journal local qui décrit un accident impliquant un enfant à bicyclette et une automobile. À partir de la lecture de cet article, l'enseignant pourrait demander à la classe:

- Pensez-vous que cet accident aurait pu être évité si l'enfant avait connu les règles de sécurité à suivre?

- Est-ce qu'il y a quelqu'un qui pourrait nous dire quelles sont les règles de sécurité à suivre lorsqu'on est à bicyclette?

- Est-ce qu'il y a d'autres règlements à suivre à cet effet?

- Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour s'informer sur ces règles de sécurité?

L'usage de cet article et les questions posées pourraient susciter chez les élèves une intention réelle de s'informer sur le sujet de la sécurité. Ainsi, l'enseignant pourrait leur proposer la lecture de textes appropriés ou leur

faire écouter un film, une vidéo, un film fixe, etc., fournissant l'information recherchée selon l'intention suscitée.

Même si l'activité de compréhension que l'enseignant désire proposer aux élèves se réalisait à l'oral, rien n'empêche que le déclencheur soit un discours écrit. Il n'est pas nécessaire non plus que le déclencheur soit du même type (incitatif, informatif, etc.) que le discours que les élèves liront/écouteront. De plus, il pourrait y avoir plus qu'un déclencheur. Par exemple, afin de susciter une intention de comprendre/écouter un discours à caractère expressif, l'enseignant pourrait se servir d'un film, suivi de la lecture d'un court texte.

L'important est de susciter chez les élèves une intention réelle de communication à partir d'un événement vécu ou d'un sujet qui les stimule et de les orienter, dans la mesure du possible, à la formuler dans leurs propres mots.

2. FOURNIR UN BAGAGE DE CONNAISSANCES SUFFISANT POUR PERMETTRE À L'ÉLÈVE DE SAISIR LE SENS DU DISCOURS À LIRE OU À ÉCOUTER

Une fois que l'intention de départ a été suscitée, on s'assurera que les élèves possèdent les connaissances de base face au sujet du discours à lire/écouter. Si l'élève ne possède aucune connaissance sur le sujet, il ne pourra pas extraire du discours lu/écouté le sens recherché.

Selon les valeurs intellectuelles et affectives attribuées par l'élève à ses connaissances du sujet, l'élève transformera, modifiera même, le sens du discours lu/écouté.

C'est au moment de la stimulation de l'intention de communication, à l'aide d'un déclencheur, que l'enseignant pourra juger du niveau de la valeur intellectuelle et affective des connaissances des élèves et leur fournir, dans la mesure du possible, ce dont ils auront besoin. Ceci pourrait se faire au moyen d'une discussion sur le sujet de l'activité de compréhension qui sera proposée.

En regard des connaissances ayant une valeur intellectuelle, prenons l'exemple de l'activité de lecture ou d'écoute d'un discours expliquant les consignes à suivre afin de fabriquer un cerf-volant. Suite au visionnement du film "Le cerf-volant autour du monde", l'enseignant pourrait poser des questions du genre:

- Est-ce qu'il y a quelqu'un dans votre famille qui possède un cerf-volant?

- Est-ce qu'il l'a fabriqué lui-même?

- Connaissez-vous quelqu'un qui a fabriqué son propre cerf-volant?

- Avez-vous déjà fabriqué un cerf-volant?

- Est-ce qu'il y a quelqu'un qui sait comment fabriquer un cerf-volant?

- Qui est capable de nous dire comment s'y prendre pour fabriquer un cerf-volant?

- De quoi a-t-on besoin pour fabriquer un cerf-volant?

- Est-ce que le film vous donne des indications sur ce dont on a besoin pour fabriquer un cerf-volant?

- D'après les images du film, comment pensez-vous que les enfants ont construit leur propre cerf-volant?

Toutes ces questions visent à accomplir deux choses:

- déclencher une discussion visant à mettre en relief ce que les élèves savent déjà à propos de la fabrication d'un cerf-volant;

- fournir à l'élève des connaissances sur le sujet du discours qui sera à lire/écouter en utilisant des parties du film contenant des informations à cet effet.

Le but d'une discussion sur le sujet du discours à lire/écouter ne sera pas le même lorsqu'il s'agit des connaissances ayant une valeur affective. Ici, l'enseignant essaiera plutôt de voir si le sujet du discours proposé a une connotation positive ou négative pour ses élèves. En d'autres termes, il s'agira de laisser les élèves verbaliser leurs peurs, leurs appréhensions et leurs réserves face au sujet du discours à comprendre.

Prenons l'exemple d'une activité d'écoute d'un film fantaisiste sur les joies de Noël. Dans ce cas, le déclencheur pourrait être un exposé oral donné par un élève d'une autre classe sur sa façon de vivre la période de Noël. À partir de cet exposé, l'enseignant pourrait poser des questions du genre:

- Est-ce qu'il y a quelqu'un dans la classe qui peut nous raconter un souvenir agréable qu'il a de Noël?

- Pensez-vous que tout le monde est heureux à Noël?

- Pourquoi certaines personnes ne sont pas heureuses à Noël?

- Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour rendre ces personnes heureuses?

Sans adresser directement la question aux élèves, l'enseignant pourra soulever la possibilité de personnes qui ont eu une expérience désagréable à Noël. Ainsi, il pourra stimuler certains élèves qui ont eu des expériences négatives à y faire référence indirectement. L'enseignant ne pourra pas remédier aux expériences négatives vécues par certains élèves relatives au sujet du discours à comprendre. Il pourra, tout au plus, changer le sujet de l'activité de compréhension ou s'attendre à ce que ces élèves en retirent un sens différent de celui communiqué par l'auteur du discours.

3. PROPOSITION OU ORIENTATION DES ÉLÈVES VERS L'ARTICULATION D'UNE ACTIVITÉ DE COMMUNICATION

Dans ce volet, l'enseignant proposera l'activité de compréhension orale ou écrite qui sera à faire selon l'intention suscitée. Si possible, l'enseignant pourra aider les élèves à articuler comment ils voudraient réaliser leur intention de communication, soit les laisser formuler eux-mêmes l'activité de compréhension qu'ils voudraient faire. Comme indiqué antérieurement, cela dépendrait du degré d'autonomie des élèves. Il n'est pas à conseiller de leur attribuer cette responsabilité tout d'un coup, sans qu'ils y soient habitués dès le départ. C'est un processus qui prend du temps à se faire.

Dans le cas où l'enseignant propose l'activité de communication à faire, il sera essentiel qu'il articule clairement les consignes que les élèves auront à suivre lors de son déroulement. Prenons le cas d'une activité de compréhension écrite d'un discours incitatif sur la fabrication d'un masque d'Halloween. L'enseignant pourrait en articuler les consignes dans les termes suivants:

> Lisez le texte intitulé, "Faisons peur aux voisins", et identifiez les informations dont vous aurez besoin afin de fabriquer un masque d'Halloween.

Il en est de même si l'enseignant décide d'amener ses élèves à formuler eux-mêmes l'activité qu'ils veulent faire pour réaliser leur intention de communication. L'enseignant pourra procéder par la technique du remue-méninges. Prenons le cas d'élèves voulant faire un voyage au centre de ski local, mais qui n'ont aucune information quant à la façon de s'y rendre, au coût d'hébergement, au coût des repas, etc. L'enseignant pourrait leur poser des questions du genre:

- Sur quoi devons-nous nous informer avant de nous rendre au centre de ski?

- Qu'est-ce qu'on pourrait bien faire pour obtenir l'information dont on a besoin?

Le but ici sera d'amener les élèves à identifier les catégories d'informations recherchées et les sources qu'ils pourraient utiliser. Ces sources d'informations pourraient être une banque de données sur ordinateur, des pamphlets publicitaires, etc. Selon le type de source d'informations identifiées, les élèves pourraient en faire l'objet d'une activité de compréhension. En même temps, l'enseignant devra les amener à préciser le type d'informations qu'ils rechercheront lors de la réalisation de l'activité de compréhension.

4. COMMUNICATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

Une fois que l'activité de compréhension et l'intention de départ sont bien articulées, viendra le moment où on devra se pencher sur les objectifs à poursuivre. Comme indiqué antérieurement, ces objectifs décriront ce sur quoi les élèves et l'enseignant devront porter une attention particulière lors de la réalisation de l'activité de compréhension, de l'objectivation et de l'évaluation des apprentissages à faire. À cette étape, l'enseignant communiquera au groupe les objectifs d'apprentissage à poursuivre.

C. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Fondamentalement, cette étape se résume pour l'élève à extraire le sens du discours à lire/écouter selon l'intention de communication à réaliser. Selon les consignes à exécuter, l'élève recherchera les éléments d'informations dont il aura besoin afin de répondre à l'intention de départ.

Durant cette étape, le rôle de l'enseignant se limitera à rappeler à l'élève l'intention de communication et ce sur quoi il devra porter son attention lors de l'écoute ou de la lecture du discours proposé.

D. OBJECTIVATION

Essentiellement, l'objectivation est un processus de réflexion de la part de l'élève sur son activité de compréhension (quelles informations a-t-il comprises) et comment il y est arrivé (les stratégies qu'il a employées). Cette étape n'est pas une phase d'évaluation en soi. Elle fournit à l'enseignant et à l'élève une rétroaction immédiate suite à la réalisation de l'activité. La raison d'être de l'objectivation est d'amener l'élève à identifier ses succès et ses faiblesses, afin de se réajuster en conséquence lors des activités de réinvestissement qui suivront. Il faut éviter que l'objectivation ne soit qu'une période de questions qu'on pose à toute la classe. Il faudra tenter d'amener les élèves à parler aussi naturellement que possible de leur démarche et du produit final de l'activité de compréhension. En cas de blocage, l'enseignant pourra poser des questions qui les amèneront à se raconter (à l'oral ou à l'écrit). Il ne faut pas que cela devienne un processus mécanique genre question-réponse.

1. OBJECTIVATION D'UNE LECTURE

Selon Chamberland (1986), la séance d'objectivation devra se faire en tenant compte de deux paramètres:

- faire le bilan de la lecture, c'est-à-dire orienter l'élève à verbaliser ce qu'il a trouvé dans le texte, compte tenu de l'intention qui sous-tendait l'activité de lecture;

- faire réfléchir l'élève sur la manière qu'il s'y est pris pour aller chercher le sens recherché dans le texte. Ceci réfère à ses connaissances antérieures du sujet, à ses connaissances linguistiques et cognitives.

Le premier volet de l'objectivation de la lecture devra se faire par rapport à l'objectif défini au niveau de l'habileté. Il s'agira de faire revenir l'élève sur son intention de départ et de l'amener à dire ce qu'il a pu retirer du texte lu:

- Qu'est-ce que tu as trouvé comme information sur la façon de garder et de nourrir un hamster?

- As-tu trouvé tout ce que tu cherchais?

Il devra aussi orienter l'élève à évaluer la pertinence du texte par rapport à l'intention de lecture. Ce retour pourrait se faire par le biais de questions comme la suivante:

- Est-ce que tu penses que le texte contenait toutes les instructions nécessaires pour fabriquer ton masque d'Halloween?

Le second volet de l'objectivation d'une lecture vise à amener l'élève à s'interroger sur la manière qu'il s'y est pris pour comprendre le sens d'un mot, d'une phrase ou d'une expression. Il s'agira de lui poser des questions du genre:

- Comment as-tu pu trouver ce que voulait dire l'expression "lent comme une tortue"?

- Quel mot n'es-tu pas arrivé à lire? Quel moyen as-tu utilisé pour le lire?

Il est préférable que ce volet de l'objectivation se fasse en groupe. Pour un même mot, plusieurs élèves pourront avoir eu recours à différentes stratégies pour en comprendre le sens. Il serait utile que les élèves qui privilégient une stratégie en particulier, s'aperçoivent qu'il existe d'autres manières d'accéder au sens d'un mot. Certains élèves découvriront de nouvelles stratégies qui seront beaucoup plus efficaces pour eux que celles dont ils faisaient usage auparavant.

2. OBJECTIVATION DE L'ÉCOUTE D'UN DISCOURS ORAL

En ce qui concerne l'écoute d'un discours oral, la séance d'objectivation ne portera que sur le bilan de l'activité de compréhension. Il est utopique de suggérer qu'un élève puisse relater la manière qu'il s'y est pris pour comprendre le sens du discours oral qu'il a écouté. Ainsi, l'objectivation du bilan de l'activité de compréhension à l'oral se déroulera de façon similaire à l'objectivation d'une lecture. Prenons l'exemple dans lequel l'élève a dû écouter une annonce diffusée à l'interphone de l'école, relativement aux procédures à suivre pour le déroulement des olympiades du printemps. L'enseignant pourrait amener l'élève à verbaliser s'il a compris les informations qu'il recherchait selon son intention. L'enseignant pourrait lui poser des questions comme:

- Est-ce que tu sais exactement ce que tu auras à faire durant les olympiades?

- Pourrais-tu me dire, dans tes mots, ce que tu auras à faire le jour des olympiades?

- Est-ce qu'il y avait des informations qui manquaient?

3. MISE EN GARDE

Dans la pratique de tous les jours, il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves objectivent parfaitement leur démarche et leur produit dès le premier jour. Au tout début, les élèves pourront plutôt objectiver le bilan de l'activité de compréhension. Cela sera très normal puisque objectiver le bilan d'une activité de compréhension par rapport à des critères précis (les objectifs), connus de l'élève, est une opération concrète. L'élève a tous les éléments devant lui et il n'a qu'à se concentrer sur ces éléments concrets.

Par contre, l'objectivation de la manière d'accéder au sens requiert, de la part de l'élève, la reconstitution d'une stratégie à partir d'une expérience passée lors de la réalisation de l'activité prescrite. Cette opération fait

appel à une certaine capacité d'abstraction. Plusieurs élèves du premier cycle de l'élémentaire ne seront pas prêts intellectuellement à s'engager dans une telle opération. Alors, si certains élèves ne semblent pas pouvoir objectiver efficacement leur démarche, il faudra attendre qu'ils atteignent ce niveau de maturité intellectuelle qui leur permettra de le faire.

E. ACQUISITION DES CONNAISSANCES AU NIVEAU DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Durant cette étape, l'élève sera amené à faire un retour sur le texte lu afin de développer ou de revenir sur certaines connaissances et techniques prescrites au programme. Toujours en fonction des objectifs de départ, l'enseignant pourra amener les élèves à observer et à déduire des règles d'usage relatives à des cas d'orthographe grammaticale* et à développer des techniques. Ainsi, l'élève pourra être amené, selon son niveau scolaire et les objectifs visés:

- à identifier des mots commençant par une telle lettre;
- à compter le nombre de mots dans une phrase;
- à déduire une usage s'appliquant à la forme régulière du pluriel avec "s".

Ces connaissances et ces techniques pourront être initiées ou renforcées à l'aide d'exercices tirés d'un matériel didactique. Par contre, l'étude de ces connaissances et techniques ne devra se faire qu'en contexte signifiant de lecture. Il faudra rappeler que les connaissances stipulées dans le programme d'études ne sont que des stratégies pour aider l'élève à comprendre un texte. Lors de la phase d'évaluation, l'enseignant cherchera à vérifier si l'élève a compris le message. Les connaissances ne sont pas à évaluer comme telles, puisqu'elles n'existent que pour soutenir l'élève dans sa recherche du sens d'un message.

* Voir la démarche proposée pour l'étude de l'orthographe grammaticale, à la page 137.

F. RÉINVESTISSEMENT

Le réinvestissement est essentiellement une **nouvelle activité** de compréhension. C'est, en fait, une phase de consolidation précédant l'étape d'évaluation des apprentissages prescrits dans les objectifs de départ. Avant de passer à une évaluation de ces apprentissages, il sera essentiel que l'élève ait la chance de pouvoir réutiliser ses acquis dans un certain nombre d'activités de compréhension, afin de les maîtriser correctement. Une activité seule n'est pas suffisante pour assurer un apprentissage durable. Pour cette raison, il est normal de prévoir que la maîtrise des apprentissages prescrits requerra plusieurs activités de réinvestissement avant de passer à l'évaluation. Cette activité de réinvestissement pourra être réalisée le lendemain, dans une semaine ou dans un mois. Le temps est laissé à la discrétion de l'enseignant.

Il n'est pas nécessaire que l'activité de réinvestissement se fasse dans le cadre de la classe de français. L'enseignant pourra tout aussi bien utiliser une activité de compréhension à réaliser dans le cadre de la classe d'études sociales ou de sciences. Prenons l'exemple d'un élève qui vient de terminer la lecture d'un texte incitatif sur des consignes à suivre pour la fabrication d'un masque d'Halloween. Suite à l'objectivation, l'activité de réinvestissement pourrait très bien être réalisée durant la classe de sciences. L'élève pourrait être mis en situation de réutiliser son habileté à lire un texte incitatif, en lisant des consignes à suivre pour réaliser une expérience quelconque. L'objectif poursuivi au niveau de l'habileté serait le même que pour l'activité précédente réalisée en classe de français: lire un texte incitatif donnant des consignes, afin de réaliser un projet déterminé.

Ainsi, l'activité de réinvestissement pourra se réaliser dans le cadre d'une matière autre que le français et avoir, à la rigueur, un thème différent de celui qui vient de se terminer. Les deux points à observer seront:

- de s'assurer que l'élève lira/écoutera le même type de discours;

- de s'assurer que chacune de ces activités permettra à l'élève de poursuivre les mêmes objectifs d'apprentissage.

Prenons l'exemple de cette activité de départ qui se formule en ces termes:

> En lisant un texte informatif, l'élève devra identifier les règles de sécurité à observer lorsqu'on est à bicyclette.

L'activité de réinvestissement qui suivra devra se faire en compréhension écrite et porter sur la lecture d'un discours à caractère informatif. La démarche à suivre pour le déroulement d'une activité de réinvestissement suivra les mêmes étapes que pour l'activité qui vient de se terminer, c'est-à-dire:



Suite à chaque activité de réinvestissement, l'enseignant pourra procéder, pour lui-même seulement, à une évaluation informelle des apprentissages de l'élève. Il ne s'agit pas de faire une évaluation en vue de porter un jugement final sur la performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage. Pour l'enseignant, il s'agit seulement:

- de situer chaque élève par rapport aux apprentissages visés;

- de se renseigner sur les points forts et les faiblesses de chaque élève;

- d'aider l'élève dans le cheminement de ses apprentissages;

- de favoriser le choix d'activités de réinvestissement plus adéquates, s'il y a lieu.

G. ÉVALUATION

Cette partie sur l'évaluation des apprentissages de l'élève fournira des indications pratiques relatives aux points suivants:

- la nature de la démarche évaluative proposée;

- ce qu'on cherche à évaluer;

- comment se déroule l'évaluation des apprentissages poursuivis.

1. NATURE DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE PROPOSÉE

L'évaluation n'est pas considérée comme une fin en soi, un point d'arrivée où le cheminement de l'élève trouve sa fin. Elle est plutôt vue comme faisant partie d'une dynamique d'observation, de jugement et de prise de décision quant aux choix à prendre pour faire avancer l'élève dans ses apprentissages, tout en mettant en évidence ses forces et en palliant à ses faiblesses.

Cette définition du processus d'évaluation lui attribue deux rôles fondamentaux. Dans un premier temps, l'évaluation permet à l'enseignant de recueillir des informations sur la performance* de l'élève par rapport aux

---

* Performance: Dans une situation de production écrite ou orale de comportements de l'ordre du savoir-faire (habileté) et du savoir (connaissances et techniques), l'exercice est de dégager/extraire l'information d'un texte, en observant notamment si l'élève effectue le/s processus mental/aux attendu/s. À titre d'exemple, prenons le cas de l'élève qui devra lire un texte ludique afin d'énumérer tous les personnages de l'histoire. Dans cette situation, l'évaluation portera entièrement sur sa capacité de dégager/d'extraire l'information relative aux personnages de l'histoire. Lorsque l'élève énumérera les personnages de l'histoire, l'enseignant sera en mesure d'observer si l'élève est capable de repérer l'information requise en fonction de l'intention poursuivie.

objectifs d'apprentissage poursuivis. Ceci est fait afin d'identifier non seulement les faiblesses de l'élève, mais aussi ses forces. Dans un deuxième temps, elle permet à l'enseignant de mieux choisir les activités de communication qui peuvent permettre à l'élève de faire valoir ses forces, tout en palliant à ses faiblesses.

La démarche que nous proposons met l'accent sur une évaluation menant à une interprétation critériée, c'est-à-dire une évaluation visant à mesurer et à juger la performance de l'élève par rapport aux apprentissages visés et non pas par rapport au groupe.

2. QU'EST-CE QU'ON ÉVALUE?

La démarche d'ÉVALUATION est liée essentiellement aux OBJECTIFS d'apprentissage à poursuivre. Comme mentionné auparavant, les objectifs prescrits au programme d'études font référence à une performance minimal à atteindre concernant le savoir-faire (habileté à développer) et les processus mentaux à exercer.

L'évaluation de l'habileté à lire équivaut à vérifier dans quelle mesure les élèves pourront répondre à une intention de lecture (Gagnon, 1985). De fait, quand on évalue l'habileté à lire d'un élève, on cherche à vérifier sa manière de comprendre et d'extraire l'information requise en fonction de l'intention de communication.

En compréhension orale, l'évaluation portera essentiellement sur l'habileté de l'élève à extraire et à comprendre l'information recherchée, selon l'intention poursuivie, tout en exerçant le processus mental approprié.

3. COMMENT SE DÉROULE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION?

La démarche d'évaluation est un processus qui se réalise en trois étapes:

- la MESURE des apprentissages à faire;

- le JUGEMENT des résultats de la mesure des apprentissages à faire;

- la DÉCISION à porter sur les activités à entreprendre suite au jugement posé.

Ces étapes sont d'importance égale et forment un tout indissociable.

a) La mesure

L'étape de la mesure implique de la part de l'enseignant des décisions au niveau:

- des informations à recueillir concernant la performance de l'élève en compréhension;

- de l'activité de compréhension à faire réaliser pour faire ressortir le niveau de performance de l'élève par rapport aux apprentissages visés;

- de l'instrument de mesure à construire en prévision d'une interprétation critériée des informations recueillies.

Pour se guider au niveau des informations à recueillir, l'enseignant devra spécifier les critères qui détermineront le type d'informations qu'il utilisera pour effectuer son interprétation et son jugement de la performance de l'élève en compréhension orale et écrite. Ces critères seront de fait les objectifs d'apprentissage de départ. Nous ne reprendrons pas complètement les explications sur la nature et la formulation d'un objectif d'apprentissage. Ceci a déjà été traité antérieurement.

Voici, à titre d'exemple, des objectifs qui pourraient servir de critères pour la sélection et la cueillette d'informations sur la performance des

élèves en compréhension écrite et orale d'un discours à caractère incitatif.

Activité de lecture

- Habileté: L'élève devra lire une invitation à assister à une exposition, en relevant par écrit le thème, le lieu, la date et l'heure de sa tenue.

Activité d'écoute

- Habileté: En écoutant un pair décrire sa maison, l'élève devra l'illustrer en reproduisant au moins cinq caractéristiques.

Une fois ces objectifs formulés, l'enseignant devra déterminer lui-même, ou avec l'aide de ses élèves, le type d'activité de compréhension dont il se servira pour effectuer sa mesure. Puisque le phénomène de compréhension n'est pas observable en soi, **la nouvelle activité choisie** devra amener l'élève à exploiter l'information d'un texte pour réaliser une tâche précise. Prenons l'exemple de l'élève qui devra écouter un pair décrire sa maison, afin d'en illustrer cinq caractéristiques dans un dessin. En faisant dessiner la maison à l'élève, l'enseignant sera en mesure d'observer si l'élève est capable d'extraire/de dégager l'information requise pour réaliser la tâche. La tâche à faire à partir des informations contenues dans un discours oral ou écrit, pourrait aussi prendre la forme d'une liste à dresser, du mime, d'expériences à faire, d'un tableau à compléter, etc. Il faut préciser ici que l'activité choisie n'est qu'une étape visant à faire ressortir le niveau de compétence de l'élève en regard de l'habileté à exercer.

Tout comme pour l'activité de réinvestissement, celle qui sera choisie à des fins d'évaluation pourra se réaliser dans une matière autre que le français. L'essentiel sera que l'activité choisie se prête bien à la mesu-

re de la performance de l'élève, en fonction des objectifs d'apprentissage prévus.

Il faudra aussi que l'enseignant s'assure que l'activité qu'il proposera aux élèves à des fins d'évaluation soit du même degré de difficulté que les activités qui ont été réalisées pour développer et consolider l'habileté à lire un texte à caractère déterminé. Par exemple, si l'élève a été mis en situation où il devait repérer et regrouper des informations données explicitement dans les textes lus, l'activité proposée à des fins d'évaluation devra être de même nature.

En prévision d'une interprétation critériée des résultats obtenus lors de la réalisation de l'activité choisie, l'enseignant devra préparer un instrument de mesure. Ce dernier pourra prendre la forme d'une grille d'observation incluant l'essentiel de tous les objectifs représentant et décrivant les apprentissages à vérifier au niveau de l'habileté. Il est important que le niveau de performance recherché soit bien articulé dans la grille. Il faut se rappeler que l'interprétation critériée se fait à l'aide d'une terminologie qui fait référence à la performance visée lors de la réalisation de l'activité de compréhension choisie. Selon le type de situation, le seuil de performance pourra varier en conséquence. Par exemple, dans le cas où l'élève devra dessiner une maison à partir d'une description de celle-ci donnée à l'oral, le seuil de performance pourrait se formuler ainsi:

> En écoutant un pair décrire sa maison, l'élève devra la dessiner en reproduisant au moins cinq caractéristiques sur huit.

Dans cette formulation, le seuil de performance est spécifié par "au moins cinq caractéristiques sur huit". Par contre, dans le cas où l'élève devra, à partir de la lecture des "Trois petits cochons", mimer ce que le loup a fait aux cochons, le seuil de performance pourrait se résumer par le succès ou l'échec de l'élève. Il l'a ou il ne l'a pas.

Voici, à titre d'exemple, deux grilles d'observation construites à partir du contenu des objectifs formulés ci-dessus, l'une pour la compréhension d'un texte, l'autre pour la compréhension d'un discours oral.

COMPRÉHENSION

à l'oral

GRILLE D'OBSERVATION

NOM DE L'ÉLÈVE ________________

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL	
Habileté En écoutant un pair décrire sa maison, l'élève l'a dessinée en reproduisant cinq caractéristiques de cette maison.	s	
En écoutant un pair décrire sa maison, l'élève l'a dessinée en reproduisant moins de cinq caractéristiques de cette maison.		

COMPRÉHENSION

en lecture

GRILLE D'OBSERVATION

NOM DE L'ÉLÈVE ________________

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL	
Habileté En lisant l'invitation, l'élève a relevé toutes les informations nécessaires pour répondre à son intention de départ.	s	
En lisant un texte, l'élève a relevé un nombre insuffisant d'informations, ne satisfaisant pas ainsi à son intention de départ.		

Ces deux grilles d'observation reprennent l'essentiel des objectifs que nous avons formulés précédemment en guise d'exemple au début de cette partie. Le seuil de performance à atteindre est indiqué par le "s". L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant. sa performance réelle avec le seuil de performance prescrit dans la grille d'observation. Si l'élève a relevé toutes les informations nécessaires pour réaliser son intention de communication, il aura alors atteint le seuil de performance que l'enseignant a prescrit.

Cette grille d'observation ne fournit qu'une description des résultats obtenus pour chaque objectif par l'élève. Elle ne fournit aucune indication quant à savoir si la performance de l'élève est satisfaisante pour chaque objectif.

b) Le jugement de la performance de l'élève

Après l'interprétation des résultats obtenus par l'élève, l'enseignant devra juger si la performance de l'élève pour chaque objectif prescrit est satisfaisante ou non. C'est l'étape du jugement de la performance de l'élève. Ainsi, si l'élève a atteint le seuil de réussite prescrit pour l'objectif au niveau de l'habileté, l'enseignant jugera que l'élève a acquis une maîtrise satisfaisante au niveau de l'exercice de l'habileté de compréhension à l'oral ou à l'écrit.

c) La décision

Suite au jugement porté, l'enseignant se trouvera dans une situation où il devra décider des actions possibles. Par exemple, si l'enseignant a jugé que l'élève ne peut pas exercer de façon satisfaisante l'habileté à comprendre à l'oral un discours incitatif, il pourra décider d'orienter l'élève à réaliser une autre activité de même nature.

Il faut être prudent pour ne pas conclure trop vite à la prescription d'activités supplémentaires comme moyen de pallier à certaines faiblesses qu'on aurait identifiées. Il est important de s'interroger sur la possibilité que d'autres variables environnantes aient pu influencer la performance de l'élève. Par exemple, l'activité aurait pu être démotivante pour l'élève, le menant ainsi à une faible performance qui ne reflèterait pas sa vraie compétence. Le facteur temps aurait pu aussi jouer contre l'élève. Quoiqu'il en soit, il sera essentiel pour l'enseignant de s'interroger sur le pourquoi de la performance d'un élève. Il pourrait aller jusqu'à chercher auprès de l'élève, au moyen d'une discussion informelle, les causes possibles d'une faible performance. Ainsi, la décision de l'enseignant pourrait être aussi de changer la stratégie d'enseignement, ou changer la façon de proposer les activités de compréhension aux élèves.

H. SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE

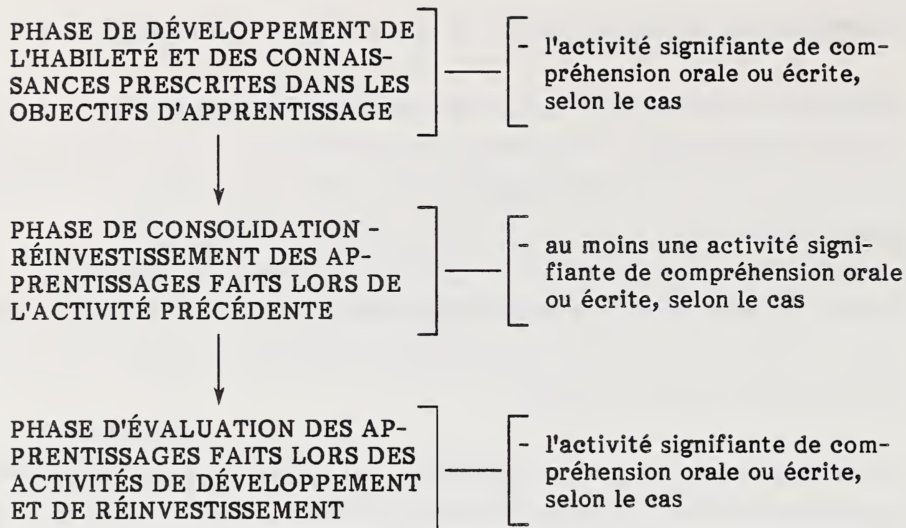
En résumé, le déroulement complet de la démarche pédagogique requerra, de la part de l'enseignant et des élèves, la planification et la réalisation d'un minimum de trois activités signifiantes de compréhension orale ou écrite, selon le cas.

Suite à la formulation des objectifs d'apprentissage, la première activité signifiante à réaliser portera sur le développement de l'habileté et des connaissances prescrites dans ces objectifs.

La seconde activité visera la consolidation des apprentissages réalisés lors de la première activité, c'est-à-dire leur réinvestissement dans un nouveau contexte de compréhension. Il est à noter qu'au niveau du réinvestissement, il pourra y avoir plus d'une activité signifiante de compréhension orale ou écrite. Cela dépendra des besoins des élèves.

La dernière activité sera choisie et réalisée à des fins d'évaluation des apprentissages faits lors des activités de développement et de réinvestissement (phase de consolidation).

Ainsi, le nombre minimal d'activités à réaliser dans le cadre de la démarche pédagogique proposée dans ce guide, peut s'illustrer à l'aide du tableau suivant:



Comme il a été mentionné auparavant, les activités choisies à des fins de développement, de réinvestissement et d'évaluation des apprentissages à faire pourront se réaliser dans des matières autres que le français (études sociales, sciences, mathématiques, etc.). Peu importe la matière, il faut garder à l'esprit que l'élève est constamment mis en situation de lecture pour avoir accès à des informations. Ainsi, il sera tout à fait normal d'utiliser les autres matières comme cadre au choix et à la réalisation d'activités de compréhension, à des fins de développement, de réinvestissement et d'évaluation de l'habileté et des connaissances déterminées.

Il faudra aussi que l'enseignant s'assure que toutes les activités réalisées dans le cadre de cette démarche, en fonction des mêmes objectifs d'apprentissage, aient le même degré de difficulté. Autrement, il sera impossible pour l'enseignant de savoir jusqu'à quel point l'élève maîtrise les apprentissages à faire, si ces derniers sont développés, réinvestis et évalués dans des contextes qui ont des degrés de difficulté différents.

Chacune de ces activités requerra, de la part de l'enseignant et des élèves, l'exécution d'un certain nombre d'étapes (amorce, objectivation, etc.) qui varieront selon qu'on se situe au niveau de l'activité de développement, de

réinvestissement ou d'évaluation. Par exemple, est-ce qu'on fait une amorce avant la réalisation d'une activité choisie à des fins d'évaluation? Est-ce qu'on fait une objectivation après la réalisation d'une activité de réinvestissement? Le tableau suivant répond aux questions de ce genre, en indiquant les étapes à suivre pour une activité de développement, de réinvestissement et d'évaluation des apprentissages à faire.

PHASE	NOMBRE D'ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
Phase de développement des apprentissages prescrits dans les objectifs à poursuivre	une activité signifiante de compréhension orale ou écrite	. amorce . réalisation de l'activité . objectivation . développement des connaissances (lecture seulement)
Phase de réinvestissement des apprentissages à faire	minimum d'une activité signifiante de compréhension orale ou écrite	. amorce . réalisation de l'activité . objectivation . développement des connaissances (lecture seulement)
Phase d'évaluation des apprentissages à faire	une activité signifiante de compréhension orale ou écrite	. amorce . réalisation de l'activité

III. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE

En situation de production écrite ou orale, la démarche pédagogique se déroule selon ces étapes-clés:

IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT
OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER
UNE INTENTION RÉELLE
DE COMMUNICATION ET FORMULATION
DES OBJECTIFS
D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE



AMORCE



RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ



OBJECTIVATION



COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE



RÉINVESTISSEMENT



ÉVALUATION

Chacune de ces étapes constitue un préalable pour la suivante. En d'autres termes, l'ensemble de ces étapes est un tout indissociable. Afin de maximiser l'efficacité de la démarche, il est préférable que l'enseignant respecte l'esprit de chaque étape et considère chacune d'entre elles, non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme faisant partie d'un processus d'apprentissage vécu par l'élève.

Nous allons maintenant expliquer la nature de chaque étape et comment elle se situe dans l'ensemble de la démarche pédagogique.

A. IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT/INTÉRÊT POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION ET FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

a) Où se situe cette étape dans l'ensemble de la démarche et quelle en est la nature?

Dans le temps, cette étape se situe avant même qu'on présente à l'élève l'activité qu'il sera appelé à réaliser en classe. On cherche ici à formuler la direction que prendra le processus d'apprentissage. Quelle intention de communication veut-on faire réaliser à l'élève ou veut-il réaliser? Est-ce qu'on veut favoriser le développement de l'habileté à écrire ou à s'exprimer oralement? Quelles sont les connaissances et les techniques qu'on veut faire appliquer à l'élève? Voilà les questions auxquelles l'enseignant devra répondre au niveau de cette étape, avant même d'engager l'élève dans un processus d'apprentissage. On cherche à définir le cadre général dans lequel se déroulera tout le processus d'apprentissage.

Ainsi, pour l'enseignant, cette étape se résume, dans un premier temps, à identifier un événement ou un sujet pouvant susciter chez les élèves une INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION et à choisir ou à créer une série d'activités de production, afin d'amener les élèves à la réaliser.

Dans un deuxième temps, elle se résume à formuler les objectifs d'apprentissage à poursuivre au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques.

1. IDENTIFICATION D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN SUJET POUVANT SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION CHEZ L'ÉLÈVE

a) Significativité des activités de communication

Tel que mentionné dans les principes directeurs, une activité de communication n'est SIGNIFIANTE que dans la mesure où elle vise à satisfaire chez l'élève une INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION suscitée par un élément de son vécu (un événement,...) ou par un sujet qui stimule sa curiosité. À partir d'un événement, d'un sujet, etc., l'enseignant pourra identifier le type d'intention réelle de communication qui pourra être suscité chez ses élèves. Il pourra s'en servir comme objet à l'articulation et à la réalisation d'une activité signifiante de communication.

À titre d'exemple, prenons le cas d'un groupe d'élèves de deuxième année travaillant à la mise sur pied d'une exposition de dessins qui illustrent les divers aspects de la vie de leur quartier. Il est probable que les élèves exprimeront l'intention d'inviter parents et amis à y assister. Cette intention d'inviter des gens pourrait s'articuler sous la forme d'une production écrite ou orale à caractère incitatif. Elle pourrait consister en la rédaction d'une invitation. Elle pourrait être aussi la production à l'oral d'un message publicitaire à communiquer à un public.

Il est à conseiller de se constituer plusieurs activités signifiantes de production pour une même intention réelle de communication.

b) Respect d'un équilibre quantitatif entre les activités de production s'adressant à chaque type de discours

Selon les événements, les sujets ou les thèmes qui seront choisis par l'enseignant ou proposés par les élèves, l'intention réelle de communication qui sera suscitée variera en conséquence. Ainsi, selon l'intention qu'il voudra satisfaire, l'élève sera appelé à produire divers types de

discours (incitatif, informatif, poétique/ludique et expressif). Il sera important de s'assurer que l'ensemble des activités de production orales et écrites, réalisées au cours de l'année, permettront à l'élève de produire toute la gamme des discours qui existent. Afin d'aider l'enseignant à atteindre cet équilibre, nous incluons une grille permettant d'inscrire le titre des activités réalisées sous chaque discours, selon qu'elles se situent en production orale ou écrite. Cette grille pourra aussi servir pour équilibrer le nombre d'activités réalisées en production et en compréhension orale et écrite tout au long de l'année.

RÉPARTITION DES DISCOURS

		DISCOURS INFORMATIF	DISCOURS INCITATIF	DISCOURS EXPRESSIF	DISCOURS LUDIQUE-POÉTIQUE
COMPRÉHENSION	ORALE				
	ÉCRITE				
PRODUCTION	ORALE				
	ÉCRITE				

2. FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

a) Pourquoi formuler des objectifs?

Une fois que l'enseignant a déterminé l'intention de communication à réaliser et l'activité correspondante, viendra le moment où il devra formuler les objectifs d'apprentissage à poursuivre au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques. La formulation de ces objectifs permettra de définir ce sur quoi l'élève et l'enseignant porteront une attention particulière tout au long du déroulement du processus d'apprentissage. Du même coup, ces objectifs constitueront les critères en fonction desquels se feront l'objectivation et l'évaluation des apprentissages.

b) Quels objectifs sélectionner et comment les formuler?

Pour aider à l'identification et à la formulation de ces objectifs, l'enseignant devra se servir des objectifs prescrits au programme d'études et sélectionner ceux qui seront susceptibles d'être poursuivis lors de la réalisation des activités choisies. L'enseignant ne pourra pas retranscrire directement les objectifs du programme dans leur formulation originale. Tout en respectant l'esprit des objectifs sélectionnés à partir du programme d'études, l'enseignant devra les reformuler de façon à ce qu'ils correspondent mieux au type d'activités qu'il voudra proposer aux élèves. L'enseignant devra sélectionner des OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE relatifs à l'HABILETÉ à développer, aux CONNAISSANCES et aux TECHNIQUES à appliquer en contexte.

L'objectif formulé au niveau de l'HABILETÉ (savoir-faire) décrira essentiellement ce que l'élève devra faire avec la langue dans une situation de production orale ou écrite, lorsqu'il devra réaliser une intention de communication déterminée. Il est important que l'objectif contienne des indications précises sur le seuil minimal de réussite qui est visé. Par exemple, l'objectif suivant est incomplet:

L'élève devra informer, par écrit, la classe sur le hamster.

Cet objectif ne comporte aucune indication sur le seuil de réussite sur lequel l'enseignant va se baser pour juger si l'intention d'informer a été bien réalisée par l'élève. Cet objectif devrait être rédigé comme suit:

> L'élève devra informer, par écrit, la classe sur le hamster en ce qui concerne sa description physique, la sorte de nourriture qu'il mange et le type de cage dans laquelle on peut le garder.

Il s'agira de préciser le type d'informations à inclure dans le message, afin de pleinement réaliser l'intention de communication.

Les objectifs spécifiques aux connaissances et aux techniques décriront ce que l'élève devra appliquer dans l'exercice de l'habileté visée. Ils devront en préciser le type et le seuil de réussite jugés acceptables. Par exemple l'objectif suivant est incomplet:

> L'élève devra utiliser le verbe être et avoir dans sa production écrite sur le hamster.

L'enseignant précise que l'élève utilisera les verbes "être" et "avoir", mais sans spécifier à quel temps et avec quel degré de précision il doit les orthographier. Formulé de la sorte, il est impossible pour l'enseignant de mesurer et de juger le degré de compétence de l'élève à employer les verbes "être" et "avoir" en contexte signifiant, à un temps précis et en les orthographiant correctement. Cet objectif devrait être formulé en ces termes:

> L'élève devra utiliser et orthographier correctement les verbes "être" et "avoir" lorsqu'il les utilise au présent de l'indicatif.

c) **Combien d'objectifs doit-on poursuivre à la fois?**

Il est préférable de ne sélectionner qu'un nombre restreint d'objectifs à la fois. Les recherches en pédagogie indiquent qu'il est plus efficace d'orienter l'élève à travailler sur un nombre restreint de points (habileté, connaissances, etc.), que de disperser son attention en considérant trop d'éléments à la fois. Au premier cycle de l'élémentaire, pour une même activité, il est à conseiller de formuler un objectif au niveau de l'habileté, un ou deux objectifs relatifs aux connaissances et un objectif concernant les techniques.

À titre d'exemple, prenons le cas d'élèves de deuxième année qui doivent rédiger une invitation (discours incitatif), afin d'inviter parents et amis à venir assister à leur exposition d'art. Dans le cadre de cette activité de production écrite, l'enseignant ne pourra sélectionner que les objectifs suivants:

Objectif au niveau de l'habileté

L'élève devra rédiger des consignes simples afin d'inviter un public à venir assister à une exposition, en leur communiquant les informations relatives au thème de l'exposition, au lieu où elle se tiendra, à la date de sa tenue, aux heures d'ouverture et de fermeture.

Objectifs au niveau des connaissances

L'élève devra utiliser correctement la structure de la phrase simple.

L'élève devra commencer toutes ses phrases par une majuscule.

Objectif au niveau des techniques

L'élève devra former correctement toutes ses lettres en écriture script.

d) Principes à retenir concernant les objectifs d'apprentissage

Les principes fondamentaux à respecter dans la sélection et la formulation des objectifs se résument ainsi:

- on ne doit sélectionner que peu d'objectifs à la fois;
- les objectifs choisis devront couvrir l'habileté à développer les connaissances et/ou les techniques à appliquer en contexte;
- l'objectif doit être formulé en comportement observable;
- l'objectif doit contenir des indications quant au seuil minimal de réussite.

B. AMORCE

L'étape de l'amorce se veut être une phase préparatoire à la réalisation de l'activité qui sera à faire par les élèves. Pendant cette étape, l'enseignant a le rôle:

- de susciter une intention réelle de communication chez ses élèves, par le biais d'un élément déclencheur (une lecture, une affiche, un événement, une personne invitée, etc.);
- de proposer à ses élèves ou de les orienter à formuler une activité qu'ils feront afin de réaliser, sous la forme d'un message, l'intention de communication suscitée précédemment;

- d'orienter ses élèves à déterminer les caractéristiques du public visé par leur message oral ou écrit;

- d'orienter ses élèves à identifier les moyens de diffusion à utiliser pour rejoindre le public visé;

- de communiquer aux élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre ou de les orienter à identifier les apprentissages à faire et de les formuler en objectifs d'apprentissage.

Note: L'ordre décrit ci-dessus n'est donné qu'à titre de suggestion. Bien que le processus d'amorce doive débuter avec la stimulation d'une intention réelle de communication, les autres volets de l'amorce peuvent se dérouler dans un ordre différent, selon les impératifs du moment.

Nous allons maintenant expliquer comment le rôle de l'enseignant se vit en salle de classe, dans le cadre de chacun de ces volets de l'amorce. Nous mettrons en relief, là où cela est possible, comment l'enseignant peut orienter l'élève à assumer une responsabilité grandissante vis-à-vis l'articulation d'une intention de communication, d'une activité de communication et des objectifs d'apprentissage.

Il existera toujours pour l'élève la possibilité d'articuler lui-même l'intention de communication à réaliser, comment il voudrait la réaliser (identifier le type d'activité à faire) et quels objectifs d'apprentissage il poursuivrait. Mais avant d'en arriver à ce degré d'autonomie, il sera préférable que l'enseignant prenne l'initiative lors du déroulement de l'amorce. Petit à petit, il pourra amener ses élèves à jouer un rôle de plus en plus actif dans la définition des intentions de communication à poursuivre, des activités à exécuter et des apprentissages à faire.

1. SUSCITER UNE INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION

Comme il a été indiqué précédemment, une activité de production écrite ou orale n'est signifiante aux yeux de l'élève que dans la mesure où elle

répond à une intention de communication qui lui est propre. Lors de l'amorce, l'enseignant pourra utiliser toute une gamme de déclencheurs (événements de classe, affiche, film, fête, etc.) qu'il jugera susceptibles de susciter chez ses élèves une intention réelle de communication.

Ce déclencheur pourra prendre plusieurs formes. Par exemple, si l'enseignant voulait amener ses élèves à produire à l'oral un discours à caractère incitatif, il pourrait utiliser une fête de l'école, ou tout autre événement culturel qui aurait lieu à l'école, pour susciter une intention de produire un tel discours. Durant la préparation de la fête ou du spectacle, l'enseignant pourrait poser la question suivante:

- Est-ce que vous pensez qu'il y aura du monde à votre fête ou spectacle?

À partir d'une question de ce genre, l'enseignant pourra déclencher une discussion chez ses élèves. Il pourra les orienter à identifier et à articuler, dans leurs propres mots, l'intention de communication à réaliser en réponse à la question posée. Dans ce cas-ci, les élèves exprimeront probablement le besoin d'inviter les élèves de l'école et leurs parents à assister à leur fête ou événement culturel.

Un autre exemple serait le cas où l'enseignant voudrait que ses élèves produisent à l'écrit un discours à caractère informatif sur le thème de la sécurité routière. Pour susciter l'intention de produire un tel discours, l'enseignant pourrait profiter de la visite d'un/une agent/e de police donnant une session d'informations sur les consignes de sécurité à suivre lorsqu'on fait de la bicyclette. À partir de cette visite, l'enseignant pourrait demander à ses élèves si tous leurs amis sont au courant de ces consignes de sécurité. Est-ce qu'il y aurait lieu de les informer? Par la visite de l'agent/e de police et des questions posées par la suite, l'enseignant pourrait susciter chez ses élèves une intention réelle d'informer un public sur les règles de sécurité à observer à bicyclette.

Dans le cas où l'enseignant voudrait que ses élèves produisent à l'écrit un discours à caractère ludique, sur le thème de l'espace, il pourrait les amener à le produire au moyen du visionnement du film "La guerre des étoiles". À partir de ce film, l'enseignant pourrait, au moyen de questions diverses, amener les élèves à se mettre dans la peau d'un des personnages principaux du film et à s'imaginer comment ils vivraient cette aventure. Ici, le résultat serait d'avoir suscité chez les élèves une intention réelle de se divertir et de divertir un public, par la production d'un discours à caractère ludique.

Si l'activité que l'enseignant voudrait proposer aux élèves se réalisait à l'oral, rien n'empêcherait que le déclencheur soit introduit à l'écrit. Dans le cas de la production d'un discours écrit à caractère informatif, sur les règles de sécurité à observer à bicyclette, l'enseignant aurait pu facilement susciter l'intention de communication au moyen d'un film. Il n'est pas nécessaire non plus que le déclencheur soit du même type que le discours que les élèves seront appelés à produire. De plus, il pourrait y avoir plus d'un déclencheur. Par exemple, afin de susciter une intention de produire un discours à caractère expressif à l'oral, l'enseignant pourrait se servir d'un film, suivi de la lecture d'un court texte.

L'important est de susciter chez les élèves une intention réelle de communication, à partir d'un événement vécu ou d'un sujet d'intérêt et de les orienter, dans la mesure du possible, à l'articuler dans leurs propres mots.

2. PROPOSITION D'UNE ACTIVITÉ DE PRODUCTION

Dans ce volet, l'enseignant proposera une activité à faire dans le cadre de laquelle les élèves élaboreront un message qui traduira leur intention de communication. Si cela est possible, l'enseignant pourrait aider les élèves à articuler eux-mêmes la façon dont ils voudraient réaliser leur intention de communication, c'est-à-dire qu'ils formuleraient eux-mêmes le type d'activité de communication qu'ils voudraient faire. Ainsi, les élèves pourraient choisir de répondre à leur intention par une production orale ou

écrite. Comme indiqué antérieurement, un tel rôle attribué aux élèves dépendrait de leur degré d'autonomie. Il n'est pas à conseiller de leur attribuer cette responsabilité tout d'un coup, sans qu'ils y soient habitués dès le départ. C'est un processus qui prend du temps à se faire.

Dans le cas où c'est l'enseignant qui proposera l'activité de communication à faire, il sera essentiel qu'il articule clairement les consignes que suivront les élèves lors de son déroulement.

Si l'enseignant décide d'amener ses élèves à formuler eux-mêmes le type et le contenu de l'activité qu'ils voudront faire, il pourra les amener à s'interroger sur la façon de réaliser leur intention de communication. Par exemple, si l'intention de communication est d'inviter un public à venir assister à une exposition de masques d'Halloween, l'enseignant pourra amener ses élèves à articuler comment ils pourront réaliser cette intention au moyen de questions telles que:

- Habituellement, lorsque que vous voulez qu'un/e ami/e vienne à la maison, qu'est-ce que vous lui dites? Comment le dîtes-vous?

- Est-ce qu'on peut dire la même chose à quelqu'un pour qu'il vienne voir l'exposition de masques d'Halloween que vous avez préparée?

- Qu'est-ce qu'on peut faire pour attirer des gens à notre exposition?

- Qu'est-ce qu'il faudrait leur dire?

- Comment leur dire? À l'oral? À l'écrit?

Le but ici sera d'amener les élèves à identifier le type d'activité et si elle se fera à l'oral ou à l'écrit. En plus, il faudra les amener à déterminer les consignes à suivre pour construire le message à communiquer. Dans le cas

de la rédaction d'une invitation, l'enseignant pourrait poser des questions du genre:

- Comment commence-t-on une lettre d'invitation?

- Qu'est-ce qu'il faut inclure dans notre invitation?

- Quelle est la première chose qu'il faut dire? La deuxième chose?

- Qu'inscrit-on en terminant une lettre d'invitation?

3. IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES DU PUBLIC CIBLE

Une production écrite ou orale est faite pour être communiquée à un public. Pour qu'elle soit comprise par ce public, il est important d'amener les élèves à s'interroger sur la question suivante:

À qui voulons-nous communiquer notre message?

À partir de ce genre de question, l'enseignant pourra inciter les élèves à identifier le public auquel ils voudront s'adresser. Le but de ce volet sera d'amener les élèves à prendre conscience qu'il y aura un public qui écoutera ou lira leur discours. Alors, il deviendra essentiel qu'ils aient une idée de la composition de ce public. Par exemple, dans le cas de la rédaction d'une invitation, est-ce qu'on veut s'adresser exclusivement aux élèves de l'école, aux parents ou aux enseignants? Connaître le type de public cible permettra aux élèves de mieux adapter leur message aux interlocuteurs. Cela leur permettra aussi de mieux choisir la façon dont ils diffuseront leur message. Ceci nous amène au volet suivant de l'amorce, c'est-à-dire le choix d'un moyen de diffusion.

4. CHOIX D'UN MOYEN DE DIFFUSION DU MESSAGE

Pour s'assurer que le message rejoigne le public cible, l'enseignant et les élèves devront décider du moyen qu'ils utiliseront pour diffuser leur message.

Par exemple, si le message est un texte écrit et que le public cible est toute l'école, les élèves pourraient décider d'utiliser le journal de l'école pour rejoindre le public cible. Ils pourraient aussi décider de fabriquer des affiches publicitaires et de les poser dans toute l'école. Une autre alternative serait de l'inscrire dans un journal électronique diffusé à l'aide de moniteurs d'ordinateur placés aux points stratégiques de l'école. Dans le cas d'un message oral, les élèves pourraient l'enregistrer sur bande magnétique et le diffuser par le système d'interphone de l'école. Ils pourraient aussi employer la vidéo et diffuser le message sous la forme d'une émission télévisée.

L'important est de faire prendre conscience aux élèves qu'il est essentiel de déterminer un moyen de diffusion efficace pour pouvoir atteindre le public cible.

5. COMMUNICATION OU IDENTIFICATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE À POURSUIVRE

Une fois que l'activité et le message à communiquer sont bien articulés et que le moyen de diffusion est déterminé, viendra le moment où on devra se pencher sur les objectifs à poursuivre. Comme indiqué antérieurement, ces objectifs décriront ce sur quoi les élèves et l'enseignant devront porter une attention particulière, lors de la réalisation de l'activité de communication, de l'objectivation et de l'évaluation des apprentissages à faire.

L'enseignant pourrait tout simplement les communiquer à la classe. L'autre alternative serait d'amener les élèves à identifier eux-mêmes les apprentissages à faire et de les formuler sous la forme d'objectifs à poursuivre. Reprenons, par exemple, le cas où les élèves devront rédiger une

invitation aux élèves de l'école et qui doit être publiée dans le journal de l'école. L'enseignant pourrait, au moyen de questions, amener les élèves à déterminer eux-mêmes:

- le type d'habileté qui sera développé, c'est-à-dire ce qu'ils devront faire avec la langue pour répondre à leur intention;

- les connaissances et les techniques qui feront l'objet d'une attention particulière.

Au niveau de l'habileté, il s'agira pour l'enseignant d'orienter l'élève à formuler ce qu'il devra faire avec la langue, en posant des questions du genre:

- Comment veut-on que les élèves réagissent lorsqu'ils liront notre message dans le journal de l'école?

- Comment peut-on les amener à réagir ainsi?

- Est-ce qu'on a quelque chose de spécifique à leur communiquer? Quoi exactement?

Ce genre de questions amènera les élèves à revenir sur l'intention qu'ils poursuivront et à la traduire en une façon d'utiliser la langue écrite pour y répondre. L'habileté à développer serait ici la capacité de produire à l'écrit des consignes (informations à communiquer), en vue d'inciter des interlocuteurs à venir assister à une exposition.

Au niveau des connaissances et des techniques à acquérir, l'enseignant pourra amener les élèves à identifier eux-mêmes une série de cas d'apprentissage à faire. Par exemple, il pourrait leur demander:

- Lorsque vous allez rédiger votre invitation, qu'est-ce qu'il faudrait faire pour bien écrire sans faute?

Il faudra s'attendre à ce que les élèves identifient plus d'une connaissance à appliquer. Certains élèves parleront de la majuscule à mettre au début d'une phrase. D'autres pourraient suggérer de mettre des "s" aux mots indiquant qu'il y a plus d'une chose ou d'une personne. Peu importe ce qui semblera important aux yeux des élèves, l'enseignant devra les amener à faire un choix et à préciser exactement le type de connaissances ou de techniques qu'ils devront appliquer en contexte. En cas de blocage, l'enseignant pourra attirer l'attention des élèves sur certains points particuliers, à l'aide de questions comme celle-ci.

- Comment devrait-on débuter toutes les phrases de notre invitation?

Ici, c'est l'enseignant qui, indirectement, suggérerait les points d'apprentissage à faire, à l'aide de questions à cet effet.

C. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Pour l'élève, cette étape se résumera à produire un message oral ou écrit, traduisant l'intention de communication à réaliser. Selon les consignes à exécuter, l'élève recherchera les éléments d'informations dont il aura besoin, afin de répondre à l'intention de départ. Il aura recours à différentes stratégies de cueillette d'informations (livres de référence, entrevues de personnes, banque de données sur ordinateur, vidéo-disque, etc.) pour trouver l'information requise. Par exemple, dans le cas où l'élève devra informer la classe sur les règles de sécurité à observer lors de la soirée de l'Halloween, il pourra interviewer un/e agent/e de police. Il pourra aussi se servir de textes divers pour trouver l'information dont il aura besoin pour construire son message, selon les règles qu'il aura reçues ou formulées lui-même. Bien que l'élève visera à produire un discours à l'écrit ou à l'oral, il sera normal qu'il s'engage dans des actes de compréhension orale ou écrite, préalablement à la production proprement dite. Le résultat final visé sera une production. Comment l'élève s'y prendra pour y arriver, pourra prendre plusieurs formes.

Au niveau de la production orale, la phase de communication au public cible fait partie de la réalisation de l'activité. La phase de préparation du discours oral et sa communication au public cible sont deux éléments indissociables. L'un ne peut exister sans l'autre. Par contre, une production écrite pourra être réalisée et pourra exister en soi, préalablement à une communication au public cible.

Durant cette étape de la réalisation de l'activité de production, le rôle de l'enseignant se limitera:

- à indiquer à l'élève des sources pertinentes d'informations;

- à fournir à l'élève les connaissances dont il a besoin;

- à lui rappeler l'intention de communication, les consignes à suivre et ce sur quoi il devra porter son attention lors de l'élaboration de son message.

D. OBJECTIVATION

L'objectivation est un processus de réflexion de la part de l'élève par rapport à ce qu'il vient de produire (un discours) et comment il y est arrivé (sa démarche, les stratégies qu'il a employées). Cette étape n'est pas une phase d'évaluation en soi. Elle fournit à l'enseignant et à l'élève une rétroaction immédiate suite à la réalisation de l'activité. La raison d'être de l'objectivation est d'amener l'élève à identifier ses forces et ses faiblesses au niveau du produit et de sa démarche afin de se réajuster en conséquence. Il ne faut pas voir l'objectivation comme étant une série de questions qu'on pose à toute la classe. C'est plutôt un processus qui est personnel à l'élève, étant donné que chaque production orale et écrite est différente d'un élève à l'autre. Ainsi, il faudra tenter d'amener les élèves à parler aussi naturellement que possible de leur démarche et du produit final de leur production. En cas de blocage, l'enseignant pourra poser des questions qui les amèneront à se raconter (à l'oral ou à l'écrit). Il ne faut pas que cela devienne un processus mécanique genre question-réponse.

Pour que l'élève arrive à faire sa propre objectivation de façon autonome, l'enseignant devra l'avoir orienté plusieurs fois à faire ce processus.

1. OBJECTIVATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

En production écrite, l'objectivation va prendre place entre le brouillon et la rédaction finale du discours. Elle se fera en deux volets. Premièrement, l'élève sera amené à réfléchir sur l'efficacité de la démarche qu'il a suivie pour arriver à produire son discours. Deuxièmement, il sera orienté à revenir à ce sur quoi il devait porter une attention particulière au niveau de l'habileté, des connaissances et des techniques.

En ce qui concerne la démarche suivie, l'enseignant pourra aider l'élève à en identifier les éléments principaux. Par exemple, l'enseignant pourra demander à l'élève de retracer les actes qu'il a posés lors de la recherche des informations dont il avait besoin pour réaliser son intention de communication. Ainsi, l'élève pourrait décrire les ouvrages, les banques de données sur ordinateur et les personnes qu'il a consultés, comment il les a consultés, comment il a fabriqué son affiche, etc. Une fois que l'élève aura bien identifié les principales étapes de sa démarche, viendra le moment où il devra s'interroger sur l'efficacité de toute sa démarche. Avec l'aide de l'enseignant, il pourra identifier les points forts et les points faibles de sa démarche. Au besoin, l'élève pourra être orienté vers la construction d'une nouvelle démarche jugée plus adéquate par rapport à l'intention de communication qu'il avait à réaliser.

Au niveau du produit, l'objectivation se fera par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés au préalable. Il s'agira pour l'élève de revenir sur les éléments d'apprentissage sur lesquels il devait se concentrer et de voir comment il les a appliqués dans son brouillon. Il pourra y apporter des corrections au besoin. Ce processus pourra être fait par l'élève seul ou avec l'aide d'un pair. L'objectivation sur le produit pourra se faire au moyen de questions orales posées par l'enseignant ou au moyen d'une grille d'objectivation. Une telle grille sera bâtie à partir du contenu des objectifs d'apprentissage. Prenons l'exemple de l'activité suivante:

ACTIVITÉ DE PRODUCTION ÉCRITE

Thème: • Les animaux de la ferme

Activité à réaliser:

- L'élève devra produire un discours à caractère informatif décrivant les animaux qu'on retrouve sur une ferme.

Objectifs d'apprentissage:

1. Habileté:
   - L'élève devra informer un public sur la description des animaux qu'on retrouve sur la ferme.

2. Connaissances:
   - L'élève devra orthographier correctement tous les mots décrivant les animaux de la ferme.
   - L'élève devra débuter chacune de ses phrases par une majuscule.

3. Techniques:
   - L'élève devra former toutes ses lettres en écriture script.

À partir de ces objectifs, l'enseignant pourra bâtir une grille d'objectivation de la façon suivante:

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
Habileté Ai-je informé les autres sur tous les animaux qu'on retrouve sur la ferme?		
Connaissances Ai-je orthographié correctement tous les mots décrivant les animaux de la ferme? Ai-je débuté toutes mes phrases par une majuscule?		
Techniques Ai-je formé toutes mes lettres en écriture script?		

Il ne sera pas nécessaire que cette grille soit distribuée à chaque élève. Elle pourra être inscrite au tableau ou sur un transparent. L'important est de fournir à l'élève un instrument de référence à partir duquel il pourra objectiver son produit (son discours écrit) et de se réajuster, au besoin, lors de la rédaction finale de sa production.

2. OBJECTIVATION D'UNE PRODUCTION ORALE

En production orale, l'objectivation prendra place après la communication au public cible. L'élève pourra la réaliser seul ou avec l'aide d'un pair. Au niveau de la démarche suivie par l'élève pour conceptualiser son message à l'oral, l'objectivation se fera de la même manière que celle décrite pour une production écrite. L'élève sera orienté à raconter comment il s'y est pris pour réunir les informations dont il avait besoin pour construire son discours. En cas de besoin, il sera appelé à repenser certains aspects de sa démarche, en vue de mieux réaliser son intention de communication lors des activités de réinvestissement.

Au niveau du produit, l'objectivation va porter au niveau de l'habileté qu'il aura dû exercer, des connaissances et des techniques à appliquer, telles que précisées dans les objectifs d'apprentissage. Cette objectivation pourra se faire oralement ou par écrit, à l'aide d'une grille bâtie sur le même modèle que celle décrite précédemment. Cette grille devra reprendre l'essentiel des objectifs d'apprentissage. Par exemple, prenons le cas de l'activité suivante:

ACTIVITÉ DE PRODUCTION ÉCRITE

Thème: • Exposition de masques d'Halloween

Activité à réaliser:

- L'élève devra formuler une invitation aux parents pour les inviter à venir assister à l'exposition de masques d'Halloween. Cette invitation devra contenir:
  - le thème de l'exposition;
  - le lieu;
  - le numéro du local;
  - l'heure.

Objectifs d'apprentissage:

1. Habileté:
   - L'élève devra produire un discours oral afin d'inviter les parents à assister à une exposition de masques d'Halloween, en leur communiquant le thème de l'exposition, le lieu, le numéro du local, la date et l'heure.

2. Connaissances:
   - L'élève devra parler en phrases complètes.
   - L'élève devra prononcer clairement son discours.

• L'élève devra utiliser une intonation juste en fonction de son intention de communication.

À partir de ces objectifs, l'enseignant pourra bâtir la grille suivante:

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
Habileté Ai-je bien indiqué, dans mon invitation, les informations relatives: - au thème de l'exposition; - à la date de sa tenue; - au lieu de sa tenue; - à l'heure de sa tenue; - au numéro du local.		
Connaissances Ai-je prononcé clairement mon discours? Ai-je pris une bonne intonation? Ai-je parlé toujours en phrases complètes?		

Pour amplifier l'effet de la phase d'objectivation d'une production orale, la mise sur vidéo de celle-ci serait préférable. L'élève aurait la possibilité de devenir l'interlocuteur à sa propre production orale et se verrait en position de pouvoir l'objectiver beaucoup plus en profondeur. Lorsque l'élève ne peut pas se voir, son effort d'objectivation de son produit dépend beaucoup plus de la réaction du public cible. S'il a l'opportunité de pouvoir se voir et de s'entendre, il sera en mesure de mener une objectivation beaucoup plus personnalisée.

3. MISE EN GARDE

Dans la pratique de tous les jours, il ne faudra pas s'attendre à ce que les élèves objectivent leur démarche et leur produit parfaitement dès le premier jour. Au tout début, les élèves seront capables d'objectiver le produit plutôt que la démarche. Cela est très normal puisque objectiver le produit d'une activité par rapport à des critères précis (les objectifs) connus de l'élève, est une opération concrète. Ce genre d'opération mentale est surtout du niveau d'un élève de premier cycle (Piaget, 1966).

Par contre, l'objectivation de la démarche requiert de la part de l'élève de reconstituer celle-ci à partir d'une expérience passée. Cette opération demande une certaine capacité d'abstraction. Certains élèves du premier cycle de l'élémentaire ne seront pas prêts cognitivement à s'engager dans une telle opération. Alors, si certains élèves ne semblent pas pouvoir objectiver efficacement leur démarche, il faudra attendre qu'ils atteignent ce niveau de maturité cognitive qui leur permettra de le faire.

E. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Une activité de production ne se termine pas une fois le discours créé. L'activité de communication n'est complète que lorsqu'il y a diffusion du discours au public cible. À cette étape, l'élève communique par son message au public qu'il aura identifié lors de l'amorce et par le biais du moyen de diffusion qu'il aura choisi. Pour ce qui est d'une production orale, la phase de communication au public cible fait partie intégrante de la phase de réalisation de l'activité orale pour les raisons mentionnées antérieurement.

En production écrite, la communication au public cible pourra se faire sous différentes formes. Par exemple, l'élève pourra choisir de communiquer son discours au moyen du journal de la classe ou de l'école, d'une affiche, d'un livre illustré, etc. L'important pour l'élève sera d'arriver à rejoindre le public auquel il voudra s'adresser. Suite à la communication au public, l'enseignant pourra orienter l'élève à obtenir une rétroaction des personnes qui ont lu son

discours. L'élève pourrait formuler des questions simples qu'il pourra poser à un certain nombre de gens. Ces questions pourraient se formuler ainsi:

- Est-ce que tu as aimé ce que tu as lu?

- Qu'est-ce que tu as aimé le plus? le moins?

- Est-ce que tu as compris tout ce que j'ai écrit?

- Est-ce qu'il y a des mots que tu n'as pas compris?

- Est-ce que tu as aimé les images que j'ai dessinées pour illustrer mon histoire?

Pour l'élève, le but de telles questions sera de vérifier si son discours a été bien compris et apprécié par le public cible. Pour l'enseignant, il pourra orienter l'élève à identifier ce qui a aidé ou nui à l'efficacité de sa communication: le texte aurait pu être trop difficile à comprendre, le moyen de diffusion n'était peut-être pas totalement approprié pour le type de discours à communiquer, etc.

Suite à la communication d'une production orale, l'enseignant pourra orienter l'élève à s'interroger sur les mêmes points tels que relevés précédemment pour une production écrite.

F. RÉINVESTISSEMENT

Le réinvestissement est une **activité** de communication durant laquelle l'élève est mis en situation de réutiliser l'habileté, les connaissances et les techniques qu'il aura objectivées précédemment. C'est, en fait, une **phase de consolidation** précédant l'étape d'évaluation des apprentissages prescrits dans les objectifs de départ. Avant de passer à une évaluation de ces apprentissages, il sera essentiel que l'élève ait la chance de pouvoir réutiliser ses acquis dans un certain nombre d'activités de communication afin de les maîtriser correctement. Une activité seule ne sera pas suffisante pour assurer un apprentissage dura-

ble. Pour cette raison, il est normal de prévoir que la maîtrise des apprentissages prescrits requerra plusieurs activités de réinvestissement avant de passer à l'évaluation. Une activité de réinvestissement pourrait avoir lieu le lendemain, une semaine plus tard ou un mois plus tard. Le moment sera laissé à la discrétion de l'enseignant.

Il n'est pas nécessaire que l'activité de réinvestissement se fasse dans le cadre du cours de français. L'enseignant pourra tout aussi bien proposer une activité de production orale ou écrite à réaliser dans le cadre de la classe d'études sociales, de sciences, etc. Prenons l'exemple d'un élève qui vient de développer son habileté à écrire, à partir d'une série de consignes données dans un ordre chronologique, afin d'inciter un locuteur à réaliser un projet de bricolage. L'enseignant pourrait très bien utiliser le cours de sciences pour mettre l'élève en situation de réutiliser son habileté de produire un discours incitatif. Cette nouvelle activité pourrait être de proposer à l'élève d'écrire les étapes à suivre pour réaliser une expérience de sciences. L'objectif à poursuivre au niveau de l'habileté serait le même dans les deux situations de production écrite: exercer l'habileté à écrire une série d'étapes/consignes à suivre, dans un ordre chronologique, afin de réaliser un projet donné.

Ainsi, l'activité de réinvestissement pourra se réaliser dans un contexte autre que la classe de français et avoir, à la rigueur, un thème différent. L'essentiel à respecter sera:

- de s'assurer que l'élève devra produire le même type de discours;

- de s'assurer que chacune de ces activités permettra à l'élève de poursuivre les mêmes objectifs d'apprentissage.

Par exemple, l'activité de départ peut être une production orale à caractère incitatif se formulant en ces termes:

> L'élève devra informer un public sur les règles de sécurité à observer lorsqu'on est à bicyclette.

L'activité de réinvestissement devra se faire à l'oral, menant à la production d'un discours à caractère informatif. La démarche à suivre pour le déroulement d'une activité de réinvestissement suivra les mêmes étapes que pour l'activité qui vient de se terminer, c'est-à-dire:



Suite à chaque activité de réinvestissement, l'enseignant pourra procéder, pour lui-même seulement, à une évaluation informelle des apprentissages de l'élève. Il ne s'agit pas de faire une évaluation en vue de porter un jugement final sur la performance de l'élève en rapport aux objectifs d'apprentissage. Pour l'enseignant, il s'agira seulement:

- de situer chaque élève par rapport aux apprentissages visés;
- de se renseigner sur les points forts et les faiblesses de chaque élève;
- d'aider l'élève dans le cheminement de ses apprentissages;
- de favoriser le choix d'activités de réinvestissement plus adéquates s'il y a lieu.

G. ÉVALUATION

Cette partie sur l'évaluation des apprentissages de l'élève fournira des indications pratiques sur les points suivants:

- la nature de la démarche d'évaluation proposée;
- ce qu'on cherche à évaluer;
- la façon dont se déroule l'évaluation des apprentissages poursuivis.

1. NATURE DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE

L'évaluation n'est pas considérée comme une fin en soi, un point d'arrivée où le cheminement de l'élève trouve sa fin. Elle est plutôt vue comme faisant partie d'une dynamique d'observation, de jugement et de prise de décision quant aux choix à prendre pour faire avancer l'élève dans ses apprentissages, tout en mettant en évidence ses forces et en palliant à ses faiblesses.

Cette définition du processus d'évaluation lui attribue deux rôles fondamentaux. Dans un premier temps, l'évaluation permet à l'enseignant de recueillir des informations sur la performance* de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage poursuivis. Ceci est fait afin d'identifier non seulement les faiblesses de l'élève, mais aussi ses points forts. Dans un deuxième temps, elle permet à l'enseignant de mieux choisir les activités de communication qui peuvent permettre à l'élève de faire valoir ses points forts, tout en palliant à ses faiblesses.

---

* Performance: Voir page 181.

La démarche que nous proposons met l'accent sur une évaluation menant à une interprétation critériée, c'est-à-dire une évaluation visant à mesurer et à juger la performance de l'élève, par rapport aux apprentissages visés et non pas par rapport au groupe.

2. QU'EST-CE QU'ON ÉVALUE?

La démarche d'ÉVALUATION est liée essentiellement aux OBJECTIFS d'apprentissage à poursuivre. Tel que mentionné précédemment, les objectifs prescrits au programme d'études font référence à une performance minimale à atteindre concernant le savoir à acquérir (connaissances et techniques) et le savoir-faire (habiletés à développer) à exercer pour réaliser une intention de communication. L'enseignant ne cherchera donc pas à évaluer seulement ce que l'élève a appris (connaissances et techniques) au sujet de la langue, mais aussi ce qu'il pourra faire avec celle-ci afin de réaliser une intention de communication. Ceci est en accord avec le principe qu'on ne peut juger la performance d'un élève, dans l'application de connaissances et de techniques, que si celles-ci sont intégrées dans l'exercice d'un savoir-faire (habileté à produire un discours oral et écrit).

3. COMMENT SE DÉROULE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION?

La démarche d'évaluation est un processus qui se réalise en trois étapes:

- la MESURE des apprentissages à faire;

- le JUGEMENT des résultats de la mesure des apprentissages à faire;

- la DÉCISION à porter sur les activités à entreprendre, suite au jugement posé.

Ces étapes sont d'importance égale et forment un tout indissociable.

a) **La mesure**

L'étape de la mesure implique, de la part de l'enseignant, des décisions au niveau:

- des informations à recueillir concernant la performance de l'élève;
- de l'activité de production à réaliser afin de faire ressortir le niveau de performance de l'élève;
- de l'instrument de mesure à construire, en prévision d'une interprétation critériée des informations recueillies.

Pour se guider au niveau des informations à recueillir, l'enseignant devra spécifier les critères qui détermineront le type d'informations dont il se servira pour baser son interprétation et son jugement de la performance de l'élève. Ces critères seront, en fait, les objectifs d'apprentissage décrivant le type d'habileté à exercer, les connaissances et les techniques à appliquer en contexte. Nous n'allons pas reprendre toutes les explications sur la nature et la formulation d'un objectif d'apprentissage. Ceci a déjà été fait antérieurement.

Voici des exemples d'objectifs décrivant le type d'habileté que les élèves devront exercer, les connaissances et les techniques qu'ils devront appliquer dans une production écrite ou orale. Plus tard, l'essentiel de ces objectifs sera repris pour démontrer comment ils pourront être utilisés pour guider la sélection et la cueillette d'informations sur la performance de l'élève.

PRODUCTION ÉCRITE

- Habileté: • L'élève devra rédiger une invitation afin d'inciter un public à assister à une expo-

sition, en indiquant le thème, le lieu, la date et l'heure.

- Connaissances: • L'élève devra utiliser correctement la structure de la phrase simple.

• L'élève devra commencer toutes ses phrases par une majuscule.

- Techniques: • L'élève devra former toutes ses lettres en écriture script.

PRODUCTION ORALE

- Habileté: • L'élève devra inciter un public à venir assister à une exposition, en indiquant le thème, le lieu, la date et l'heure.

- Connaissances: • L'élève devra s'exprimer en phrases complètes.

• L'élève devra parler avec une intonation juste.

• L'élève devra prononcer clairement son message.

À partir de ces objectifs, l'enseignant devra déterminer lui-même, ou avec l'aide de ses élèves, l'activité de production dont il se servira pour effectuer sa mesure. Cette activité devra être une nouvelle activité en soi. Il faut préciser ici que l'activité choisie sera une étape visant à faire ressortir le niveau de compétence de l'élève, en regard de l'habileté à exercer des connaissances et des techniques à appliquer en contexte.

Tout comme pour l'activité de réinvestissement, celle qui sera proposée à des fins d'évaluation, pourra se réaliser dans une matière autre que le français. L'essentiel sera que l'activité choisie se prête bien à la mesure de la performance de l'élève, en fonction des objectifs d'apprentissage prévus.

Il faudra que l'enseignant s'assure que l'activité proposée à des fins d'évaluation soit du même degré de difficulté que les activités réalisées antérieurement. Prenons l'exemple d'une activité à l'oral dans laquelle l'élève devait choisir un produit alimentaire et justifier son choix en fonction de la valeur nutritive de ce produit. Dans cette situation, l'élève devait produire oralement un discours incitatif portant sur un sujet concret: choisir un produit alimentaire et justifier ce choix de par la valeur nutritive du produit. Par contre, l'activité choisie à des fins d'évaluation lui demandait d'imaginer et de choisir un cadeau imaginaire qu'il voudrait recevoir et de justifier son choix. Les deux activités visaient l'exercice de la même habileté, mais dans des contextes dont l'un référait à quelque chose de concret, tandis que l'autre référait à quelque chose d'abstrait. Ainsi, la seconde activité exigeait de l'élève d'exercer son habileté dans un contexte ayant un degré de difficulté plus grand que l'activité dans laquelle il avait développé, au préalable, cette habileté.

En prévision d'une interprétation critériée des résultats obtenus lors de la réalisation de l'activité choisie, l'enseignant devra préparer un instrument de mesure. Ce dernier pourra prendre la forme d'une grille d'observation qui inclura l'essentiel de tous les objectifs représentant et décrivant les apprentissages à vérifier au niveau de l'habileté. Il est important que le niveau de performance recherché soit bien articulé dans la grille. Il faut se rappeler que l'interprétation critériée se fait à l'aide d'une terminologie qui fait référence à la performance visée lors de la réalisation de l'activité de production choisie. Voici, à titre d'exemple, deux grilles d'observation bâties à partir des objectifs formulés précédemment, l'une pour l'écrit et l'autre pour l'oral.

L'ORAL

GRILLE D'OBSERVATION

NOM DE L'ÉLÈVE________________

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL	
Habileté Toutes les informations sont présentes, rendant le message clair selon l'intention de communication. Il manque un peu d'informations mais le message reste clair. Il manque trop d'informations ce qui rend le message incompréhensible.	s	
Connaissances		
L'élève s'exprime en phrases complètes.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement
L'élève parle avec une intonation juste.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement
L'élève a une prononciation claire.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement

L'ÉCRIT

GRILLE D'OBSERVATION

NOM DE L'ÉLÈVE________________

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL	
Habileté Toutes les informations sont présentes, rendant le message clair selon l'intention de communication. Il manque un peu d'informations mais le message reste clair. Il manque trop d'informations ce qui rend le message incompréhensible.	s	
Connaissances		
L'élève construit ses phrases selon la structure de la phrase simple.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement
L'élève commence ses phrases avec une majuscule.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement
Techniques L'élève forme ses lettres en écriture script.	s	toujours
		souvent
		parfois
		rarement

Ces deux grilles d'observation reprennent l'essentiel des objectifs que nous avons formulés dans les exemples précédents. Le seuil de performance à atteindre est indiqué par le "s" qui se situe vis-à-vis le terme "toujours". Ceci indique que le seuil de performance minimal qu'on s'attend de l'élève pour chaque objectif prescrit est la maîtrise parfaite. L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant sa performance réelle avec le seuil de performance prescrit dans la grille d'observation. Si l'élève a inclus toutes les informations nécessaires pour réaliser son intention de communication, il aura alors atteint le seuil de performance prescrit. Ainsi, cette grille d'observation ne rapporte qu'une description des résultats obtenus pour chaque objectif par l'élève. Elle ne fournit aucune indication quant à savoir si la performance de l'élève est satisfaisante pour chaque objectif.

b) Le jugement de la performance de l'élève

Après l'interprétation des résultats obtenus par l'élève, l'enseignant devra juger si la performance de l'élève pour chaque objectif est satisfaisante ou non. C'est l'étape du jugement de la performance de l'élève. Ainsi, si l'élève a atteint tous les seuils de réussite prescrits pour chaque objectif, l'enseignant jugera que l'élève a acquis une maîtrise satisfaisante au niveau de l'exercice de l'habileté et de l'application des connaissances et des techniques. Par contre, l'élève pourrait avoir atteint les seuils de réussite pour l'habileté, mais non pour toutes les connaissances à appliquer. Conséquemment, l'enseignant pourra juger que l'élève peut exercer de façon satisfaisante l'habileté prescrite, mais éprouve des difficultés au niveau de l'application en contexte de certaines connaissances.

c) La décision

Suite au jugement porté, l'enseignant se trouvera dans une situation où il devra décider des actions possibles. Par exemple, si l'enseignant a jugé que l'élève ne peut pas exercer de façon satisfaisante l'habileté de produire à l'écrit ou à l'oral un discours incitatif, il pourra décider

d'orienter l'élève à réaliser une autre activité de même nature. Si l'enseignant juge que l'élève ne maîtrise pas l'application en contexte d'une connaissance comme la structure de la phrase simple, il pourra orienter l'élève vers une activité de structuration (exercice grammatical) suivie d'une activité signifiante de production écrite.

Il faudra être prudent pour ne pas trop vite conclure à la prescription d'activités supplémentaires comme moyen de pallier à certaines faiblesses qu'on aurait identifiées. Il est important aussi de s'interroger sur la possibilité que d'autres variables environnantes aient pu influencer la performance de l'élève. Par exemple, l'activité aurait pu être démotivante pour l'élève le menant à une faible performance qui ne refléterait pas sa vraie compétence. Le facteur temps aurait pu aussi jouer contre l'élève. Quoi qu'il en soit, il sera essentiel pour l'enseignant de s'interroger sur le pourquoi de la performance d'un élève. Il pourrait aller jusqu'à chercher auprès de l'élève, au moyen d'une discussion informelle, les causes possibles d'une faible performance. Ainsi, la décision de l'enseignant pourrait être aussi de changer la stratégie d'enseignement ou changer la façon de proposer les activités de communication aux élèves.

H. SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE

En résumé, le déroulement complet de la démarche pédagogique requerra de la part de l'enseignant et des élèves, la planification et la réalisation d'un minimum de trois activités signifiantes de production orale ou écrite, selon le cas.

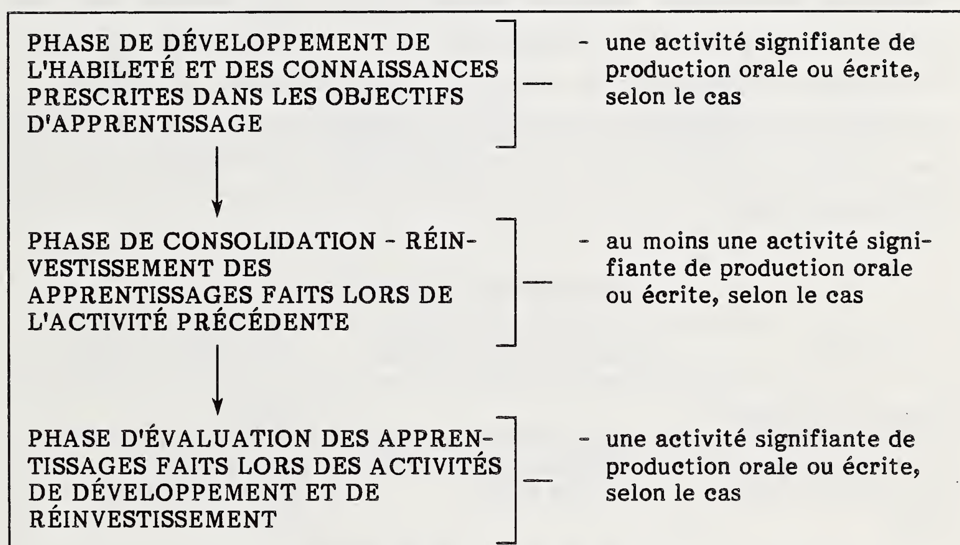
Suite à la formulation des objectifs d'apprentissage, la première activité signifiante à réaliser portera sur le développement de l'habileté, des connaissances et des techniques prescrites dans ces objectifs.

La seconde activité visera la consolidation des apprentissages réalisés lors de la première activité, c'est-à-dire leur réinvestissement dans un nouveau contexte de production. Il est à noter qu'au niveau du réinvestissement, il pourra

y avoir plus d'une activité signifiante de production orale ou écrite. Cela dépendra des besoins des élèves.

La dernière activité sera choisie et réalisée à des fins d'évaluation des apprentissages faits lors des activités de développement et de réinvestissement (phase de consolidation).

Ainsi, le nombre minimal d'activités à réaliser, dans le cadre de la démarche pédagogique proposée dans ce guide, peut s'illustrer à l'aide du tableau suivant:



Comme il a été mentionné précédemment, les activités choisies à des fins de développement, de réinvestissement et d'évaluation des apprentissages à faire pourront se réaliser dans des matières autres que le français (études sociales, sciences, mathématiques, etc.). Peu importe la matière, il faut garder à l'esprit que l'élève est constamment mis en situation de production orale ou écrite pour communiquer de l'information. Ainsi, il sera tout à fait normal d'utiliser les autres matières comme cadre au choix et à la réalisation d'acti-

vités de production à des fins de développement, de réinvestissement et d'évaluation de l'habileté et de connaissances données.

Il faudra aussi que l'enseignant s'assure que toutes les activités réalisées dans le cadre de cette démarche, en fonction des mêmes objectifs d'apprentissage, aient le même degré de difficulté. Sinon, il sera impossible pour l'enseignant de savoir jusqu'à quel point l'élève maîtrise les apprentissages à faire, si ces derniers sont développés, réinvestis et évalués dans des contextes ayant des degrés de difficulté différents.

Chacune de ces activités requerra, de la part de l'enseignant et des élèves, l'exécution d'un certain nombre d'étapes (amorce, objectivation, etc.) qui varieront selon qu'on fait une objectivation et une communication au public cible après la réalisation d'une activité de réinvestissement. Le tableau suivant répond aux questions de ce genre, en indiquant les étapes à suivre pour une activité de développement, de réinvestissement et d'évaluation des apprentissage à faire:

PRODUCTION ÉCRITE

PHASE	NOMBRE D'ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
Phase de développement des apprentissages prescrits dans les objectifs à poursuivre	une activité signifiante de production écrite	• amorce • réalisation de l'activité • objectivation • communication au public
↓ Phase de réinvestissement des apprentissages à faire	minimum d'une activité signifiante de production écrite	• amorce • réalisation de l'activité • objectivation • communication au public
↓ Phase d'évaluation des apprentissages à faire	une activité signifiante de production écrite	• amorce • réalisation de l'activité • communication au public

PRODUCTION ORALE

PHASE	NOMBRE D'ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
Phase de développement de l'habileté et des connaissances prescrites dans les objectifs	une activité signifiante de production orale	• amorce • réalisation de l'activité à l'oral • objectivation
Phase de réinvestissement des apprentissages à faire	au moins une activité signifiante de production orale	• amorce • réalisation de l'activité à l'oral • objectivation
Phase d'évaluation	une activité signifiante de production orale	• amorce • réalisation de l'activité à l'oral

IV. BIBLIOGRAPHIE

Angers, P., **Les modèles de l'institution scolaire**, Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire, 1976.

* Beacco, J. C., M. Darot, et M. Malandain, "Approches fonctionnelles de l'enseignement du français langue étrangère" dans **Études françaises dans le monde**, vol. IV, n° 3, 1978.

Bertalanffy, L. Von. "General System Theory: A Critical Review." **General Systems: The Year Book of the Society for General Systems Research**, vol. VII, 1962.

_______. "General System Theory." **General Systems: The Year Book of the Society for General Systems Research**, vol. I, 1976.

Bertrand, Y., "Les modèles éducationnels: **de la théorie à la pratique**" dans **Pédagogiques**, vol. 3, n° 4, 1978.

_______, **Les modèles éducationnels**, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

* Besse, H. et R. Galisson, **Polémique en didactique. Du renouveau en question**, Paris, Éd. Clé international, 1980.

Bresson, F., "Acquisition et apprentissage des langues vivantes" dans **Langue française**, n° 8, Paris, Larousse, 1970.

* Bruner, Jérôme S. **Toward a Theory of Instruction.** Cambridge: The Belknap Press of Havard University Press, 1966.

Butler, H. and J. Biloruski. "Experimental Community, A New Curriculum for Human Service Professionals." **Education and Urban Society**, 7, 2 (February), 1975.

* Cardinet, Jean, **Objectifs éducatifs et évaluation individualisée**, Neufchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1977.

* _______, **Les deux visées de l'évaluation formative**, Neufchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1979.

Cembalo, M., H. Holec et P. Riley, "L'acquisition grammaticale dans un cours d'anglais pour débutants" dans **Études de linguistique appliquée**, n° 25, 1977.

Chamberland, P., "L'objectivation en lecture" dans **Québec-Français**, mars 1986.

* Corder, S. P., "Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en langue étrangère" dans **Bulletin C.I.L.A.**, n° 14, 1971.

Coste, D., "Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité" dans **Bulletin C.I.L.A.**, n° 24, 1976.

* De Landsheere, V. et G., **Définir les objectifs de l'éducation**, Paris, PUF, 1975.

* Eisner, E. W. and E. Vallance. **Conflicting Conceptions of Curriculum.** California: McCutchan, 1974.

Evans, K. M., **L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts**, Paris, E.S.F., 1970.

Gagnon, Sylvie, "Réflexion sur l'évaluation de la lecture au primaire" dans **Québec-Français**, mars 1985.

* Gazda, George M. and Raymond Corsini et al. **Theories of Learning: A Comparative Approach.** Itasca: F. E. Peacock Publishers, Inc., 1980.

Girard, M., "Où va l'école" dans **L'inter-dit**, vol. 17, n° 1, 1975.

Grand'maison, J., "Une expérience pédagogique chez les étudiants du deuxième cycle" dans **Le bulletin du service pédagogique**, Université de Montréal, n° 2, 1975.

________, **Pour une pédagogique sociale d'autodéveloppement en éducation**, Montréal, Éditions internationales Alain Stanké Ltée, 1976.

Groupe de recherche en évaluation des curriculum, "Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement" dans **Bulletin n° 3**, 1973.

Guiraud, M., "Le rôle de l'enseignement" dans **L'autogestion pédagogique**, Paris, Gauthier-Villars, 1971.

Harman, W. W. et M. E. Rosenberg, **Méthodologie de la futurologie éducative/les futurs possibles dans l'élaboration de la politique éducative**, Unesco, Commission sur le développement de l'éducation, 1971, s.l.

Heddesheimer, C. et J. P. Lagarde, "Apprentissage linguistique et communication: de la théorie à la pratique. A propos d'un nouveau seuil" dans **Verbum**, n° 1, 1978.

Huard, Conrad, "La démarche pédagogique peut-elle devenir naturelle?" dans **Instantanés mathématiques**, mai 1985.

(Un essai d'objectivation d'un intervenant en milieu scolaire.)

________, "Le processus d'apprentissage" dans **Instantanés mathématiques**, mars 1985.

(Un essai d'objectivation d'un intervenant en milieu scolaire.)

________, "L'objectivation, le coeur de l'apprentissage" dans **Instantanés mathématiques**, septembre 1985.

(Un essai d'objectivation d'un intervenant en milieu scolaire.)

* Joyce, Bruce and Marsha Weil. **Models of Teaching**. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall Inc., 1972.

Kahn, H. and B. Bruce-Briggs. **Things to Come: Thinking About the 70's and 80's**, New York: Macmillan, 1972.

Lamm, Z. **Conflicting Theories of Instruction, Conceptual Dimensions**. Berkeley, Cal.: McCutchan, 1976.

Lamy, A., **Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité**, n° 22, Paris, Didier, 1976.

Lapp, D., H. Bender, S. Ellenwood and M. John. **Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications**. New York: Macmillan, 1975.

*Larose, R., et S. B. Racine, **Les systèmes d'apprentissage opérationnels**, Repères, essais en éducation, F.S.E., Université de Montréal, 1982.

* Laurau, R., **L'illusion pédagogique**, Paris, L'Épi, 1969.

Lépine, G., **Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec**, Montréal, Les éditions coopératives Albert St-Martin, 1977.

Markle, Susan M. and Philips W. Tiemann. **Really Understanding Concepts: Or in Frumious Pursuit of the Jabberwock.** Champaign, Ill.: Stipes Pub. Co., 1970.

Maruya, M. "Heterogenistics and Morphogenetics: Toward a New Concept of the Scientific. **Theory and Society**, 1978.

Masterman, M. "The Nature of a Paradigm." **Criticism and the Growth of Knowledge.** Edited by J. Lakatos and A. Musgrave. Cambridge University Press, 1970.

Paquette, C., **Commentaires: Convergences et divergences**, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1975.

Paquette, Claude et al., **Évaluation et pédagogie ouverte**, Victoriaville, Les Éditions N.H.P., 1980.

Popp, J. A. "Paradigm in Educational Inquiry." **Educational Theory**, vol. 25, no. 1 (Winter), 1974.

Porcher, L., "Approches du français fonctionnel" dans **Études de linguistique appliquée**, n° 23, 1976.

________, "Pour une sociologie des apprentissages" dans **Le français dans le monde**, n° 133, 1976.

Roulet, E. et H. Holec, "L'enseignement de la compétence de communication en langue seconde" dans **Bulletin C.I.L.A.**, n° 24, 1974.

* Tournier, M., **Typologie des formules pédagogiques**, Québec, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1978.

Trim, J. L. M. et al., **Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.

Vigner, G., **Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture**, Paris, Éd. Clé international, 1979.

* Wilkins, D. A., "Facteurs sémantiques, situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme" dans **Études de linguistique appliquée**, n° 16, 1974.

* Pour des lectures supplémentaires, veuillez consulter les titres précédés d'un astérisque.

VOLET II: LES LEÇONS TYPES

INTRODUCTION

Ce second volet porte exclusivement sur la présentation de leçons types. Elles illustrent la façon d'articuler des activités de communication, en fonction de la démarche pédagogique expliquée précédemment.

Pour les besoins de ces leçons types, vous trouverez des activités pour les trois modules: communication orale (oral/écoute), lecture et écriture. Vous les retrouverez dans cet ordre à l'intérieur de ces thèmes. Toutefois, il n'est pas nécessaire de les exploiter dans cet ordre, ni même de faire les trois modules pour chacun des thèmes (ou situations) exploités. Il se pourrait aussi qu'il y ait deux situations à l'oral ou trois en lecture et aucune en écriture.

Un thème peut comprendre huit situations différentes et s'échelonner sur trois semaines, tout comme il peut ne contenir que deux situations et durer trois jours. Il n'y a pas de modèle particulier à suivre. L'intérêt et les besoins des élèves sont les facteurs qui font varier le nombre, l'ordre de la présentation et le temps accordé aux situations à l'intérieur d'un thème.

Bien que les leçons types soient classifiées par année scolaire (de la 1re à la 3e année), elles pourront être adaptées à un autre niveau.

Il faut s'attendre à ce que ces leçons types reflètent exactement chaque détail de la démarche pédagogique qui y est sous-jacente. Il faut comprendre qu'une description écrite, même détaillée, d'une situation d'apprentissage ne peut répéter que partiellement la dynamique d'une salle de classe.

Pour l'enseignant, l'important sera d'utiliser ces leçons types comme modèles pour articuler les différentes situations de communication proposées dans son matériel didactique ou par ses élèves.

Niveau académique	Thème de la leçon type	Type de situation de communication	Type de discours
1re année	Les objets de la classe	1 situation de compréhension orale 1 situation de compréhension écrite 1 situation de production écrite	discours à caractère informatif/incitatif discours à caractère poétique/ludique discours à caractère poétique/ludique
1re année	Les aliments	1 situation de production orale 1 situation de compréhension écrite 1 situation de production écrite	discours à caractère informatif discours à caractère informatif discours à caractère poétique/ludique
2e année	Les extra-terrestres	1 situation de compréhension orale 1 situation de compréhension écrite 1 situation de production écrite	discours à caractère incitatif discours à caractère informatif discours à caractère expressif
3e année	L'école d'autrefois - l'école d'aujourd'hui	1 situation de compréhension orale 1 situation de compréhension écrite 1 situation de production écrite	discours à caractère incitatif discours à caractère informatif discours à caractère expressif

THÈME: LES OBJETS DE LA CLASSE

Note: Les situations suivantes peuvent se réaliser dans les premières semaines de la première année.

A. SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE (ÉCOUTE)

- Discours à caractère informatif/incitatif

On déplace les objets de la classe.

1. Objectif d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves devront écouter la description de la disposition des objets de la classe. Ils devront ensuite choisir le dessin correspondant à cette description.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

Comme déclencheur, l'enseignant peut utiliser différents moyens: un film, un montage audio-visuel, un invité, etc. Puisque les différents centres albertains n'ont pas tous les mêmes ressources, nous croyons bon de suggérer ici une situation qui pourrait se réaliser facilement, partout en province.

Toutefois, il revient à l'enseignant de choisir un déclencheur qui pourrait être plus approprié pour sa salle de classe.

À titre de suggestion:

Vous arrivez un matin et certains objets de la classe sont entassés dans un coin. Le concierge a laissé une note à l'effet qu'il y avait du travail à faire dans la classe et qu'il avait dû bouger plusieurs objets. Ensuite, avant qu'il ait pu tout remettre en place, il a été appelé à faire un autre travail d'urgence. Il s'excuse de tout ce désordre.

Il a écrit sur une feuille la façon dont les objets étaient disposés auparavant. Il pense que les enfants pourraient trouver le modèle de la classe parmi les trois exemples.

b) Proposition de l'activité à réaliser
et communication de l'objectif d'apprentissage

"Il suggère donc que vous trouviez, d'après ses explications, lequel de ces plans est le bon. Ensuite, quand vous serez certains d'avoir trouvé le bon, il suggère que nous replacions la classe dans son état original."

L'enseignant communique l'objectif d'apprentissage.

> "Je vous lirai la description donnée et vous devrez choisir, entre ces trois dessins, celui qui correspond à ce qui est dit."

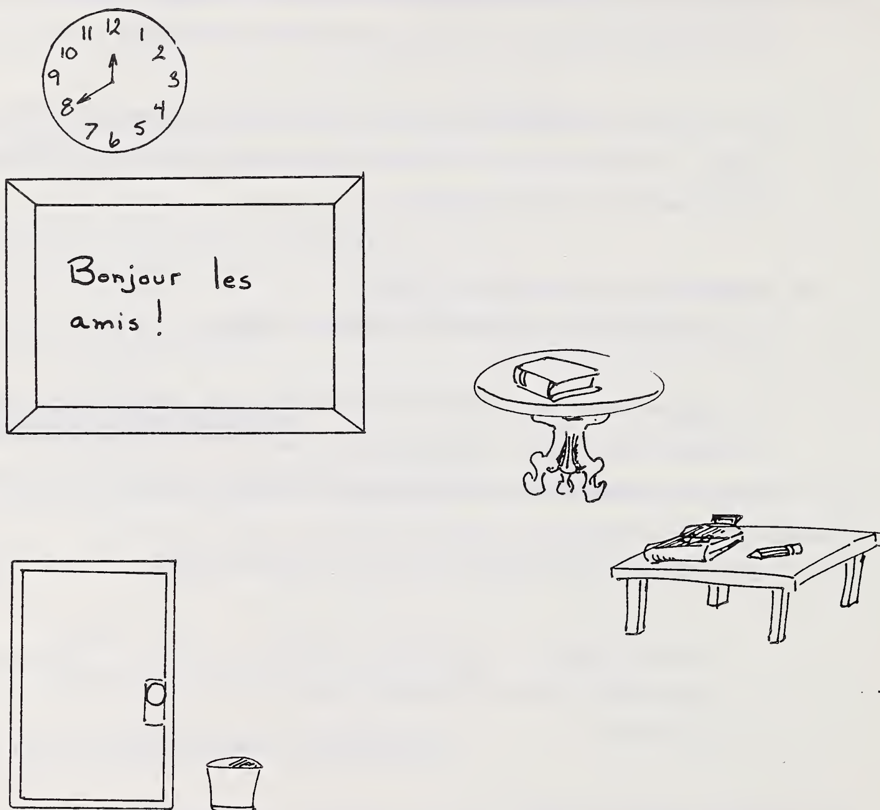
3. Réalisation de l'activité

Les élèves écouteront le contenu de la lettre. Ils devront ensuite repérer les éléments qui leur permettront de trouver le dessin approprié.

À titre d'exemple, nous joignons un texte et des illustrations qui pourraient être utilisés.

Exemple

Au-dessus du tableau, il y avait l'horloge. Il y avait un livre sur la table. Le crayon était sur le pupitre à côté du sac. Enfin, la poubelle était à côté de la porte.



(Ne changez que la dernière phrase à un dessin et les deux dernières phrases à l'autre, afin de ne pas les éliminer trop vite.)

Ce thème est exploité dans les ressources didactiques suivantes:

Dynamo - Caracoli 1 - Éditions Études vivantes
Français I - Lidec - matériel de base

4. Objectivation

Au début de la première année, l'objectivation sera très courte. L'enseignant jouera un rôle plus important qu'en deuxième année par exemple, car les commentaires des élèves seront très brefs. Ils ne répondront probablement que par un oui ou un non.

Toutefois, ce n'est pas une raison pour ne pas attacher de l'importance à cette étape. Le processus est primordial dans l'apprentissage. C'est par la pratique que l'objectivation sera de plus en plus réussie.

L'objectivation peut porter sur la démarche:

- Qu'est ce que tu as trouvé difficile?

- Est-ce que chaque mot de la phrase était important?
  Lesquels étaient importants?

L'objectivation porte aussi sur le produit final (bilan):

- As-tu pu éliminer un dessin dès le début?
- Qu'est-ce qui t'a permis d'éliminer un tel dessin?
- Avais-tu assez d'informations pour être certain que c'était celui-ci?
- Est-ce que tous les objets nommés étaient dans les dessins?

Il faut se rappeler que l'objectivation est une étape d'apprentissage et non d'évaluation. Tout en s'adressant à un individu, elle peut se réaliser en présence de tout le groupe (en situation de compréhension), étant donné que tous ont écouté la même description.

Il faut amener les élèves à réaliser ce qui a fonctionné, ce qui a moins fonctionné et, autant que possible, les raisons qui ont amené ces résultats. Cela peut sembler frustrant de faire l'objectivation avec les élèves en début de première année. Mais, plus les élèves seront appelés à revenir sur l'activité qu'ils viennent de réaliser, plus ce sera possible de vivre un

apprentissage authentique. Cette étape est au coeur de l'apprentissage. Elle peut aussi être très bénéfique pour les élèves.

Afin que les élèves comprennent les attentes de l'enseignant, celui-ci devra au début jouer un rôle de premier ordre. Mais, tout au cours des années, son rôle diminuera pour laisser davantage la parole aux élèves.

5. Acquisition des connaissances

L'enseignant peut se fixer des objectifs au niveau des connaissances et sur lesquelles il reviendra après la vérification de la compréhension orale. L'objectif à poursuivre au niveau de l'écoute est la compréhension du message.

Les éléments des connaissances (vocabulaire, syntaxe, éléments phoniques) découlent de la situation de compréhension. Leur développement n'est important que dans la mesure où ils servent d'appui à l'élève en situation de compréhension. Ils ne sont pas une fin en soi.

Exemple: Objectif au niveau du lexique (vocabulaire)

> À partir de ce qu'il vient d'entendre, l'élève pourra être appelé à changer un mot dans la phrase, pour un autre mot de même nature (nom pour nom, adjectif pour adjectif, etc.).
>
> - Il y avait un livre sur la table.
> - Le crayon était sur le pupitre à côté du sac.

Ces exercices se font oralement car ils se rattachent ici à une situation de COMPRÉHENSION ORALE.

6. Réinvestissement

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourra proposer une activité similaire. Cette fois-ci un élève pourrait décrire à la classe la place que les objets devraient occuper dans la classe. Encore une fois, trois illustrations seraient présentées aux élèves. Une seule correspondrait à la description de l'élève locuteur.

Donc un élève serait locuteur et les autres seraient interlocuteurs. Cette situation devrait être considérée comme une situation de réinvestissement en compréhension orale (écoute), de même type que la première situation.

La situation de réinvestissement doit reprendre l'objectif de départ, soit de trouver la bonne réponse à partir d'informations données oralement.

La situation de réinvestissement n'est pas nécessairement réalisée tout de suite après la première activité. Elle pourra se dérouler après une activité de lecture ou d'écriture proposée à l'intérieur de ce thème. L'ordre des activités est indéterminé.

7. Évaluation

Il est possible que ce soit trop tôt pour évaluer les élèves à l'intérieur de ce thème. Il revient à l'enseignant de déterminer le moment propice pour l'évaluation. L'activité suivante pourra se réaliser à l'intérieur de ce thème. Elle pourra servir de mesure et de jugement de la performance de chaque élève, en rapport avec l'objectif de départ au niveau de l'habileté à écouter.

<u>Exemple</u>

Demandez à un enseignant d'arrêter dans votre classe afin d'informer les élèves que ce local a déjà été le sien. Il pourrait dire aux élèves qu'il aimait bien ce local pour différentes raisons: éclairage, grandeur, etc.,

mais que les objets n'étaient pas du tout placés comme ils le sont maintenant.

Cet enseignant pourrait demander aux élèves de choisir la bonne illustration correspondant à la façon dont il avait organisé la classe.

Pour faciliter sa tâche, l'enseignant pourra utiliser la grille d'observation suivante:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL
Habileté • L'élève a pu identifier le bon dessin correspondant à l'information donnée sur l'emplacement des objets de la classe.	s
• L'élève n'a pas pu identifier le bon dessin correspondant à l'information donnée sur l'emplacement des objets de la classe.	

Le seuil de performance d'une telle situation est la réussite de ce qui a été demandé.

B. SITUATION DE COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE)

- Discours à caractère poétique/ludique

Ils sont vivants!

1. Objectif d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves devront identifier les illustrations correspondant aux phrases du texte, en indiquant le bon chiffre, dans au moins trois situations sur quatre.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

À titre de suggestion:

Ici l'amorce pourrait être une séance d'expérience langagière, ce qui permettrait aux élèves d'avoir un premier contact écrit avec des mots-clés dont ils auront besoin lors de la situation de lecture. L'enseignant ou les élèves pourraient illustrer certains mots afin de fournir le support visuel, nécessaire au développement de la lecture.

> "Si les objets de la classe étaient vivants, que pensez-vous qu'ils feraient pendant la nuit, alors que nous ne sommes pas à l'école?"

L'enseignant pourra suivre la démarche proposée pour "l'expérience langagière" (consulter le document produit à cet effet par Alberta Education), en faisant lire l'histoire produite collectivement, phrase par phrase, ou en invitant un élève à lire une phrase seulement. Il pourra faire mimer des parties de l'histoire par des élèves. Ensuite, il pourra

demander d'indiquer la phrase qui nous dit ce que font le crayon, l'horloge, etc. Il pourra demander aux élèves de montrer les mots "porte", "horloge", etc. (lexique), ou de compter les espaces entre les mots (syntaxe), etc.

Exemple

Les objets de la classe:

- Le crayon court après le cahier.
- L'horloge vole au-dessus de l'école.
- La chaise tourne autour de la table.
- La gomme à effacer saute sur le pupitre.

b) Proposition de l'activité de lecture à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage

"Voyons maintenant si vous pouvez, à partir d'un texte semblable, trouver le dessin qui veut dire la même chose que la phrase qui est écrite."

L'enseignant communique l'objectif d'apprentissage.

Les élèves devront identifier l'illustration correspondant aux phrases du texte, en indiquant un chiffre à côté de l'illustration.

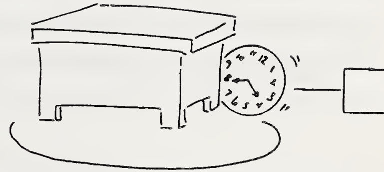
3. Réalisation de l'activité

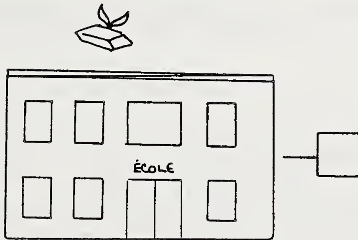
À ce point-ci, les élèves lisent les phrases et indiquent le bon chiffre devant les illustrations correspondantes. Ils devront repérer l'information nécessaire afin de réussir la tâche qui leur est présentée.

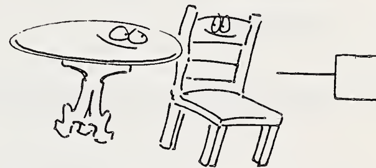
Exemple de texte

- Le crayon saute sur le cahier.
- L'horloge tourne autour du pupitre.
- La gomme à effacer roule au-dessus de l'école.
- La chaise s'amuse avec la table.









4. Objectivation

L'objectivation se fait au niveau de l'objectif de départ, soit la compréhension du texte, selon l'intention qui est assurée par le chiffre écrit dans le carré près de l'illustration.

Les élèves pourront objectiver sur leur <u>démarche</u> et leur <u>produit final</u> (bilan de la lecture).

L'enseignant pourra guider les élèves par des questions du genre:

- Quelles difficultés avez-vous rencontrées en lisant cette histoire?
- Y a-t-il des mots qui vous étaient inconnus au premier abord?
- Qu'est-ce qui vous a aidés à savoir ce qu'ils voulaient dire?
- Est-ce que vous avez pu trouver les mots que vous cherchiez, quelque part dans la classe?
- Est-ce que l'histoire que nous avions écrite ensemble vous a aidés à trouver certains mots?

Cette partie sur la démarche en lecture pourrait être faite collectivement, étant donné que la démarche privilégiée par un élève pourrait servir à un autre élève dans le futur (stratégies en lecture).

L'enseignant peut aussi revenir sur le produit final, à l'aide des questions suivantes:

- Es-tu certain de ton choix? Pourquoi?
- As-tu un chiffre différent pour chaque illustration?
- Aurait-il pu y avoir deux phrases qui auraient pu servir pour la même situation?

5. Acquisition des connaissances/techniques

Après l'objectivation du texte, l'enseignant pourra revenir sur des éléments des connaissances/techniques en rapport avec ce texte (à renforcer ou à initier).

L'élève ne sera pas évalué sur des éléments des connaissances/techniques puisque l'objectif de la lecture est la compréhension du texte selon une intention.

Ces éléments des connaissances/techniques sont au service de l'élève qui recherche un sens au message. Les connaissances/techniques n'existent que parce qu'elles sont des stratégies, des moyens au service de l'élève.

L'enseignant les développe à ce moment-ci afin que l'élève acquiert des outils nécessaires pour ne pas être freiné lorsqu'il lit un texte.

On pourra alors demander à l'élève de compléter des exercices dont le contenu est en rapport avec la situation de lecture précédente et les objectifs de l'année.

Exemples d'objectif

Au début de l'année, ces activités pourront être faites collectivement, au tableau ou sur une grande feuille, si l'enseignant juge que les élèves ne sont pas prêts à compléter un exercice dans un cahier par eux-mêmes.

a) Système grapho-phonétique (connaissance)

En se servant de la liste de mots suivants (reproduits sur petites bandes à découper et à coller, afin de ne pas faire écrire tous ces mots par les élèves en début d'année), l'élève devra classer les mots ayant la lettre "t" d'un côté et les mots ne contenant pas cette lettre de l'autre côté.

(t)

______________	______________
______________	______________
______________	______________
______________	______________
______________	______________
______________	______________

pupitre saute cahier

vole tourne

crayon autour

b) Syntaxe (connaissance)

Structure de la phrase:

Les élèves devront replacer en ordre les phrases dont les groupes fonctionnels leur sont donnés.

sur le cahier.	Le crayon	saute

(Laissez le point avec le dernier groupe, pour quelques mois, en première année.)

c) Intégration de l'ordre alphabétique (technique)

Des élèves auront certains mots du texte écrits sur des cartons, pendant que le reste de la classe chantera la chanson de l'alphabet "a, b, c,...". Les élèves qui auront le mot dont la première lettre est nommée, devront lever leur carton.

Exemple:	a b c	d e f	g h i
	crayon		gomme
	cahier		à effacer

6. Réinvestissement

Le réinvestissement peut être assuré par une situation semblable. L'enseignant peut utiliser un texte de son matériel didactique (si disponible), ou un texte d'un autre genre (voir ci-après).

Cette fois-ci, au lieu d'être uniquement des objets de la classe, des prénoms d'enfants peuvent être ajoutés.

Exemple: Le crayon parle à François.
La gomme à effacer saute à la corde avec Josée.

Il faut se rappeler que l'objectif de départ doit être respecté. L'intention de la lecture doit être la même. Il peut y avoir plus d'une situation de réinvestissement, selon les résultats obtenus par les élèves lors de cette activité.

7. Évaluation

Tout comme il a été dit précédemment, lors du module "communication orale", il est peut-être trop tôt pour passer dès maintenant à l'évaluation. L'activité que nous vous suggérons pourra être réalisée lors d'un thème subséquent, soit les vêtements ou les aliments. Cette activité garde le même objectif de départ au niveau de l'habileté relatif à l'intention à réaliser.

Exemple: La tuque saute sur la tête de Michel.
La chemise s'amuse avec le pantalon.

Cette activité implique que le vocabulaire rencontré à l'écrit, aura été introduit par une activité de remue-méninges, d'expérience langagière ou autre.

Au début de l'année, les textes doivent être faciles à mimer et, par le fait même, à illustrer. En plus, les verbes du texte doivent être, autant que possible, à la troisième personne du singulier du premier groupe (verbes en er), pour éviter des frustrations lorsqu'on en arrive à séparer les phrases en groupes fonctionnels.

Exemple:

Je	suis	triste.

Carole	marche vite

ce qui pourrait devenir:

Carole	suis (sic)	triste!

Pour faciliter sa cueillette d'informations sur la performance des élèves, l'enseignant pourra construire et utiliser une grille d'observation semblable à celle-ci:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL
Habileté • L'élève a pu identifier les illustrations correspondant aux phrases du texte, en indiquant le bon chiffre, dans <u>au moins</u> trois situations sur quatre.	s
• L'élève a pu identifier les illustrations correspondant aux phrases du texte, en indiquant le bon chiffre dans <u>moins de</u> trois situations sur quatre.	

L'enseignant jugera si la performance de l'élève est acceptable, en se basant sur le seuil de réussite minimal prescrit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre pour mettre en évidence les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

C. SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE (ÉCRITURE)

- Discours à caractère poétique/ludique

Ce n'est pas possible!

1. Objectifs d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves devront construire une nouvelle phrase drôle, à partir des mots qui se trouvent dans la classe, dans le but de divertir le public cible. Ils devront ensuite l'illustrer.

La technique:

Les élèves devront repérer et orthographier correctement les mots de leur phrase.

La calligraphie:

Les élèves devront calligraphier correctement les lettres "a, l" (vues systématiquement à ce jour).

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

À titre de suggestion:

Suggérez aux enfants de faire un jeu drôle. Les résultats de ce jeu ne seront pas plus sérieux que ce qui a été dit lors des textes de lecture.

Faites trois colonnes comme celles-ci:

Qui?	Que fait-il(elle)?	Où? Quand? Comment?

En premier lieu, demandez aux enfants s'ils peuvent vous nommer des objets de la classe. Ces mots iront dans la colonne "qui".

Exemple: le livre
le tourne-disque
la craie

"Pensez maintenant à ce que vous pouvez faire comme action."

Exemple: saute
crie
joue

"Pensez à quelque chose que vous aimeriez faire et où vous pourriez le faire."

Exemple: à la maison
au zoo

Quand?

Exemple: à la maison
ce soir

Ce qui donnera:

- Le livre saute à la maison.
- Le tourne-disque crie au zoo.
- La craie joue pendant les vacances.

"Trouvez-vous que ce sont des phrases qui se disent?" - "Sont-elles possibles?" - "Les trouvez-vous drôles?"...

b) Proposition de l'activité d'écriture à réaliser et communication des objectifs d'apprentissage

"Que diriez-vous maintenant d'en écrire une nouvelle vous-mêmes, à partir des mots que vous trouverez dans la classe. Vous devez encore prendre un objet de la classe. Vous devez aussi dessiner votre phrase."

L'enseignant communique les objectifs d'apprentissage.

Les élèves devront:

- construire une nouvelle phrase à partir des mots qui se trouvent dans la classe et illustrer cette phrase;

- bien orthographier les mots qu'ils trouvent dans la classe (étiquettes, expérience langagière, dictionnaire personnel, etc.);

- bien calligraphier les mots contenant les lettres "a" et "l".

c) <u>Moyen de diffusion et public cible</u>

Il s'agit de déterminer avec les élèves quelle sera la forme utilisée pour transmettre le message. Dans ce cas-ci, ce pourrait être un livre collectif réunissant les phrases de tous les élèves.

Et comme tout message écrit est fait pour être lu, il devront déterminer à qui ils feront lire leur phrase. Dans ce cas-ci, le public pourrait être les amis de la classe.

3. Réalisation de l'activité d'écriture

L'élève devra rechercher, choisir et formuler ses idées.

Il est recommandé, dans une telle situation où les élèves doivent dessiner, de faire une courte objectivation avant qu'ils illustrent leur travail. On sait que les élèves n'ont pas le goût de recommencer un dessin!

L'enseignant pourra leur rappeler les objectifs, au besoin, et leur indiquer des sources d'information et des outils de référence.

Bien sûr, au début de la première année, les élèves ne sont pas prêts à produire un message totalement personnel. Cette activité fait référence à ce qu'on appelle la construction d'un message.

Exemple: Le tourne-disque saute pendant les vacances.

Lorsqu'on parle de production écrite en première année, on se réfère à la reproduction, à la construction, à la modification et à la production de messages (consulter la section sur "l'apprentissage de l'écriture" dans le guide pédagogique).

4. **Objectivation**

Dans ce cas-ci, l'objectivation pourra d'abord avoir lieu après que les élèves auront écrit leur nouvelle phrase, afin d'être certain qu'ils savent ce qu'ils auront à dessiner et, ensuite, quand le dessin sera complété.

Ce retour se fait à partir des objectifs de départ au niveau de l'habileté et des techniques.

Ces objectifs peuvent être écrits au tableau, ou sur une feuille de route individuelle que chaque élève pourra consulter. Un symbole pourra accompagner l'objectif afin qu'il soit facile à reconnaître pour l'élève.

EXEMPLE DE FEUILLE DE ROUTE

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
• J'ai écrit une nouvelle phrase drôle.	oui	non
• J'ai fait le dessin de ma phrase.	oui	non
• J'ai bien écrit les mots de ma phrase. le crayon	oui	non
• J'ai bien fait les lettres.	oui	non

En plus, l'enseignant pourra amener les élèves à faire un retour sur la démarche suivie pour arriver à écrire ces mots. Ce retour pourra être suscité au moyen de questions telles que:

- Qu'est-ce qui t'a aidé à écrire ces mots?
- Comment peux-tu être certain que c'est le mot "crayon"?
- Comment as-tu eu ton idée?

5. Communication au public cible

Toute production est faite pour être communiquée. L'élève devra donc faire lire sa phrase à un lecteur quelconque (déterminé par la classe).

Acquisition des connaissances/techniques

L'enseignant pourra revenir sur certains objectifs qui n'ont pas été atteints par la majorité des élèves (ex.: la calligraphie).

Il pourra reprendre les phrases des élèves et faire observer les difficultés rencontrées par plusieurs. Ensuite, il pourra reprendre certains mots dont les lettres n'ont pas été bien calligraphiées (**"a"** et **"l"**) et les faire corriger par les élèves.

Si plusieurs élèves n'ont pas atteint cet objectif, il saura qu'il devra présenter plusieurs autres situations de communication avant d'évaluer cet aspect.

L'enseignant peut également profiter de cette occasion pour présenter un nouvel élément qui pourra faire partie des objectifs, lors d'une situation d'écriture extérieure (NON PAS lors du réinvestissement et de l'évaluation de cette situation-ci, car ce sont les mêmes objectifs de départ qui doivent être repris).

Par exemple, l'enseignant note que les mots **"le"** et **"la"** seront absents. Les élèves devront les écrire de mémoire lorsque l'enseignant les dictera.

Note: Ces éléments doivent être aussi observés en lecture.

6. Réinvestissement

Afin de permettre à l'élève de revenir sur les objectifs de la première activité, une autre (ou plusieurs autres au besoin) activité similaire pourra être proposée.

Ex.: Cette fois-ci, l'élève pourrait être appelé à ajouter les prénoms des amis de la classe. Il faudrait remplacer les dernières sections "Quand", "Où" par "À qui", "Avec qui" ou "Quoi".

- Le crayon lance la gomme à effacer.
- La règle marche avec Yanick.

Les mêmes objectifs doivent être repris au niveau de l'habileté et des techniques.

7. Évaluation

Il se peut que l'activité d'évaluation ait lieu à l'intérieur d'un même thème, tout comme elle peut s'effectuer dans un autre thème. Il faut garder en tête que les adjectifs doivent être repris (on pourrait en enlever au besoin, mais on ne pourrait pas en ajouter) et que l'activité doit être similaire.

L'activité que nous suggérons ici se ferait à l'intérieur d'un autre thème, soit celui des vêtements.

Les élèves feront la même démarche, mais choisiront des noms de vêtements plutôt que des objets de la classe. Rien n'empêche toutefois de prendre les deux groupes (objets et vêtements). Les élèves construisent une nouvelle phrase à partir des phrases existantes dans la classe.

Exemple: Le pantalon joue avec le crayon.

La technique de recherche de l'orthographe des mots est encore un objectif à poursuivre. Toutefois, les mots cherchés seront ceux des vêtements. Ce

ne sont pas les mots à chercher qui sont la raison d'être de cet objectif, mais plutôt la technique de recherche comme telle.

Une fois l'activité réalisée, l'enseignant pourra recueillir les données sur la performance de l'élève, à l'aide de la grille d'observation suivante.

Nom de l'élève: ______________________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL	JUGEMENT
Habileté		
• L'élève a construit une nouvelle phrase à partir des mots de la classe et l'a illustrée.	s	oui non
Techniques		
• L'élève a recherché et orthographié correctement les mots dont il a eu besoin (sans omission de lettres; on ne parle pas ici de calligraphie).	s	toujours souvent parfois rarement
• L'élève a bien calligraphié les lettres "a" et "l".	s	toujours souvent parfois rarement

À partir des données recueillies à l'aide de cette grille, l'enseignant sera en mesure de porter un jugement sur la performance de l'élève, au niveau de chaque objectif. Selon le jugement, l'enseignant décidera de l'action à prendre pour mettre en valeur les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

THÈME: LES ALIMENTS

A. SITUATION DE PRODUCTION ORALE

- Discours à caractère informatif

Hum! J'ai faim!

1. Objectifs d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves devront s'informer les uns les autres sur le contenu de leur déjeuner.

Les éléments prosodiques:

Les élèves devront:

- utiliser un débit normal;
- utiliser un timbre de voix qui permette à tous les élèves d'entendre.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

À titre de suggestion: (idée de Lucie Cousineau, Spruce Grove)

Vous décidez d'arriver à l'école avec un sac dans lequel vous avez votre petit déjeuner. Vous attendez que tous les enfants soient prêts, vous ouvrez votre sac et vous commencez à manger.

Attendez les réactions...

"Oui, imaginez-vous que je n'ai pas eu le temps de manger ce matin. Alors j'ai décidé d'apporter mon repas en classe.

Vous n'êtes pas d'accord? Aimeriez-vous mieux que je ne mange pas?

C'est vrai qu'il ne faudrait pas que cela m'arrive trop souvent!

Croyez-vous qu'il est important de déjeuner? Pourquoi?

Si je vous montre le contenu de mon sac, pourriez-vous me dire si j'ai un bon déjeuner?

Avez-vous déjeuné ce matin? Qu'avez-vous mangé?

Peut-être pourrions-nous faire des groupes au tableau, selon ce que vous avez mangé?"

En écrivant au tableau les mots suggérés par les élèves, cela leur permettra d'avoir un point de référence lorsqu'ils auront à lire un texte au sujet de l'alimentation.

En même temps, l'enseignant pourra utiliser cette banque de mots comme point de départ pour l'étape "Acquisition des connaissances/éléments prosodiques" qui suivra l'objectivation.

b) Proposition de l'activité à réaliser et communication des objectifs d'apprentissage

À ce moment-ci, l'enseignant pourra dire que chaque élève aura à informer le reste de la classe sur ce qu'il a mangé ce matin, ou sur ce qu'il mange et boit normalement.

L'enseignant communique les objectifs aux élèves:

"Vous devrez nous informer de votre déjeuner afin qu'on puisse faire des groupes selon le contenu de votre déjeuner. On pourra ensuite noter les différences entre chaque groupe.

Vous devez parler assez fort pour être entendu de chacun.

Vous devez aussi ne pas parler trop vite, ni trop lentement, afin qu'on comprenne bien le contenu de votre déjeuner."

3. Réalisation de l'activité

Les élèves devront s'exprimer à tour de rôle. Il se peut que certains mots tels que "toast", soient utilisés en anglais. L'enseignant reprendra ces mots en français, après que l'élève se sera exprimé. Il ne doit pas couper la parole à l'élève pour éviter que celui-ci ne perde le fil de sa pensée.

L'enseignant aura la chance de revenir sur le vocabulaire anglais lors de l'étape "Acquisition des connaissances/éléments prosodiques".

Lors de la présente situation, il serait préférable de ne pas se donner comme objectif d'utiliser le vocabulaire français approprié, étant donné que c'est la première activité du thème et que ce vocabulaire n'a pas été nécessairement présenté lors de l'amorce.

Toutefois, si l'activité de lecture avait été la première de cette leçon type (avant celle-ci qui est à l'oral), il aurait été possible de se fixer un tel objectif au niveau du vocabulaire, car les élèves auraient été exposés aux mots français dans leur texte. Il reste que pour des enfants francophones, il ne devrait y avoir que quelques mots utilisés plus souvent en anglais qu'en français (ex.: toast, peanut butter).

L'enseignant inscrit donc par groupes, si cela est possible, le contenu des déjeuners des enfants.

4. Objectivation

Afin d'aider les élèves à bien réaliser leur objectivation, il serait souhaitable de les enregistrer. Autrement, l'étape d'objectivation risque de devenir une étape de rétroaction du groupe. Les élèves ne se souviennent pas nécessairement de tout ce qu'ils viennent de produire à l'oral et comment cela a été rendu.

Cette objectivation portera:

. sur le produit final,

"Nous as-tu informés au sujet de ton déjeuner?"
"As-tu parlé assez fort, à un bon rythme?"

. sur la démarche,

"Est-ce que ce que les autres ont dit avant toi, t'a aidé à organiser ton information?"

. sur les attitudes,

"T'es-tu senti écouté?"
"T'es-tu senti à l'aise?"

"Avais-tu peur qu'on pense que ton déjeuner n'était pas aussi bon que celui d'un autre?"

En cas de blocage, l'enseignant pourra intervenir en posant des questions. Mais il doit, autant que possible, laisser les enfants se raconter.

C'est une étape d'apprentissage et non d'évaluation.

L'objectivation en production se fait individuellement. Il n'est pas nécessaire qu'elle soit longue et qu'elle se fasse systématiquement, pour chaque enfant, sous forme de questions. On perdrait vite l'intérêt.

L'enseignant pourra enfin faire une courte rétroaction avec toute la classe afin d'avoir l'opinion des autres élèves. Ceci permettra à chacun de prendre conscience de certaines faiblesses ou de certaines forces non identifiées lors de l'objectivation.

Acquisition des connaissances/éléments prosodiques

C'est à ce moment-ci que l'enseignant peut revenir sur certains objectifs qui ont causé des problèmes à la majorité de la classe (ex.: vitesse du débit) et décider de faire certains exercices ou jeux, à partir des productions des élèves, autant que possible (au moins à l'intérieur du même thème).

Ex.: "Entre les trois phrases que je vous dirai (sur le thème "Les aliments"), dites-moi laquelle est dite à une bonne vitesse,..."

L'enseignant peut également se concentrer sur un point qui servira d'objectif, ultérieurement à l'oral, ou aidera l'élève lors d'une situation de lecture ou d'écriture. C'est le cas du vocabulaire français relié aux aliments, comme par exemple: toast, peanut butter, etc.

Grâce à des jeux oraux (ou structuration du vocabulaire), l'enseignant peut développer le vocabulaire approprié, mais comme on peut le constater, ce développement de vocabulaire se réalise après la situation de communication authentique et EN CONTEXTE.

5. **Réinvestissement**

L'enseignant pourra proposer une autre activité semblable (au niveau des objectifs de l'habileté et des éléments prosodiques), afin de permettre à l'élève de consolider ses nouveaux apprentissages. La première situation était de type informatif, la deuxième le sera aussi.

L'enseignant devra encore attendre avant de se donner comme objectif de faire utiliser le vocabulaire français approprié par exemple, car l'aspect lexical (vocabulaire) n'était pas un objectif de la première activité.

Exemple suggéré:

> Les élèves doivent penser à ce que constituerait leur meilleur repas et nous le décrire.

La situation de réinvestissement n'est pas nécessairement réalisée tout de suite après la première activité. Elle pourra se dérouler après une activité de lecture ou d'écriture proposée à l'intérieur de ce thème. L'ordre des activités est indéterminé.

6. **Évaluation**

Lorsque l'enseignant jugera que l'élève est prêt à être évalué, il procédera à la sélection d'une nouvelle activité afin de mesurer et de juger la performance de chaque enfant, en rapport avec l'objectif de départ, au niveau de l'habileté à parler. Dans ce cas-ci, la production orale de cette prochaine situation pourra aider l'enseignant à faire son évaluation.

Pour les besoins de l'élaboration de cette leçon type, nous présentons une situation d'évaluation. Toutefois, nous croyons nécessaire de souligner qu'il n'est pas essentiel de passer tout de suite à l'évaluation. Elle pourra avoir lieu lors d'un thème subséquent et ce, plusieurs jours ou semaines plus tard.

Chaque activité de départ n'a pas à déboucher sur l'évaluation à l'intérieur d'un même thème.

Exemple suggéré:

> "Tu es chargé d'aider à préparer un bon repas pour un ami que tu as invité à souper.
>
> Aide-toi de l'illustration représentant les différents groupes alimentaires (si disponible) et informe-nous de ton choix de menu (repas principal, entrée et/ou dessert)."

Pour faciliter sa tâche d'évaluer la performance de ses élèves, l'enseignant pourra utiliser la grille d'observation donnée ci-après. Il pourra ensuite décider de l'action à prendre afin de faire valoir les forces, tout en palliant aux faiblesses de chacun.

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL	JUGEMENT
Habileté • L'élève a donné suffisamment d'informations sur la composition d'un repas équilibré.	s	oui non
Éléments prosodiques • L'élève a parlé assez fort.	s	toujours souvent parfois rarement
• Le débit de l'élève était normal.	s	toujours souvent parfois rarement

B. SITUATION DE COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE)

- Discours à caractère informatif

De la nourriture à tous les jours

1. Objectif d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves devront lire un texte sur les aliments afin de déterminer (inférer) les mots manquants, dans au moins quatre situations sur cinq.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

Comme déclencheur, l'enseignant peut utiliser différents moyens: un film, un montage audio-visuel, etc. Puisque les différents centres albertains n'ont pas tous les mêmes ressources, nous croyons bon de suggérer ici une situation qui pourrait se réaliser facilement, partout en province.

Toutefois, il revient à l'enseignant de choisir un déclencheur qui pourrait être plus approprié pour sa salle de classe.

À titre de suggestion:

"Imaginez-vous qu'hier, tout en attendant que mon souper soit prêt, j'écrivais un petit texte que je voulais vous montrer aujourd'hui. Mais, je n'avais pas remarqué que j'avais les mains un peu sales et que j'avais taché ma feuille à quelques endroits. Je ne me souviens plus des mots que j'avais écrits. Je ne sais pas quoi faire."

"Croyez-vous que c'était une bonne idée de faire deux choses en même temps?

Est-ce que ça vous arrive de faire deux choses à la fois? Avez-vous déjà taché quelque chose à cause de vos mains sales?"

b) Proposition de l'activité de lecture à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage

"Si je vous donnais quand même le texte que j'avais écrit, pensez-vous que vous pourriez m'aider à trouver les mots manquants?"

Le texte qui suit n'est donné qu'à titre d'exemple. Vous pourrez trouver des thèmes se rapportant à l'alimentation ou aux fruits/légumes dans les ressources suivantes:

À mots découverts, Éditions Mondia
D'images en mots, Éditions Modulo
Français 1, Éditions Lidec

L'objectif à communiquer est le suivant:

"Vous devez lire le texte afin de trouver les mots qui manquent. Ce sont des jours de la semaine ou des chiffres."

3. **Réalisation de l'activité**

Exemple:

(Il est suggéré que ce texte soit illustré et que des affiches sur l'alimentation soient disponibles dans la classe. Les élèves auront ainsi le maximum de soutien lors de la recherche du sens de ce message. Il est normal que certains mots ne soient pas connus des élèves. Ils devront toutefois être compris de l'élève en contexte. La longueur du texte doit donc être suffisante pour ne pas bloquer l'élève.)

C'est dimanche.

Je mange une orange.

C'est lundi.

Je mange deux aliments: une tomate et un céleri.

C'est ______________________

Je mange trois aliments: une pomme, une carotte et du yogourt.

C'est mercredi.

Je mange quatre aliments: deux morceaux de fromage et de pain, une rôtie et _______ oeuf.

C'est ______________ .

Je bois cinq breuvages: du lait, du jus d'orange, du jus de pomme, de l'eau et du jus de raisin.

C'est vendredi.

Je mange _______________ et je bois ___________________ breuvages: un pamplemousse, une tranche de bacon, une orange, un verre de lait et un verre de jus de tomate.

Enfin, c'est samedi.

Je ne mange pas: _____________________aliment.

Les élèves lisent donc le titre et le complètent selon l'information déjà donnée. Ils doivent inférer les mots manquants, en tenant compte de l'information déjà donnée dans le texte et/ou de leurs connaissances antérieures (ex.: l'ordre des chiffres ou des jours de la semaine). Ce n'est pas une activité d'écriture, mais de compréhension de lecture. Il n'est donc pas important que les élèves sachent orthographier correctement les mots qui manquent. L'important est leur choix de réponse. Afin de pouvoir écrire ces mots, ils peuvent chercher dans leur dictionnaire personnel ou sur des étiquettes. Ils peuvent vous le demander ou trouver d'autres sources d'information.

4. Objectivation

L'objectivation se fait au niveau de l'objectif de départ, soit la compréhension du texte selon l'intention qui est assurée par les bonnes réponses données. Les élèves pourront objectiver sur leur démarche et leur produit final (le bilan de la lecture).

Au niveau de la démarche, l'enseignant pourra guider les élèves à l'aide de questions telles que:

- Quelles difficultés avez-vous rencontrées en lisant le texte?

- Y avait-il des mots dont vous ne connaissiez pas le sens? Comment avez-vous découvert ce qu'ils voulaient dire?

Cette partie sur la démarche en lecture pourrait être faite collectivement, étant donné que la démarche privilégiée par un élève pourrait servir à un autre élève dans le futur (stratégies en lecture).

L'enseignant peut revenir sur le produit final:

- As-tu seulement indiqué des mots se rapportant aux jours de la semaine ou au nombre d'aliments ou de breuvages?

- As-tu suffisamment d'informations pour pouvoir trouver les mots manquants. Sinon, qu'aurais-tu voulu y voir de plus?

5. Acquisition des connaissances/techniques

Après l'objectivation du texte, l'enseignant pourra revenir sur des éléments des connaissances/techniques en rapport avec ce texte (à renforcer ou à initier). L'élève ne sera pas évalué sur des éléments des connaissances/techniques puisque l'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte selon une intention.

Ces éléments des connaissances/techniques sont au service de l'élève en recherche du sens d'un message. Les connaissances/techniques n'existent que parce qu'elles sont des stratégies, des moyens au service de l'élève.

L'enseignant les développe à ce moment-ci afin que l'élève acquiert des outils nécessaires pour ne pas être freiné lorsqu'il lit un texte.

C'est à ce moment-ci que l'élève pourra être invité à compléter des exercices dont le contenu est en rapport avec la situation de lecture précédente et les objectifs de l'année.

Exemples d'objectif:

- Intégration de l'ordre alphabétique (technique)

  Les élèves devront placer les mots suivants en ordre alphabétique (de 1 à 5). La première lettre de chaque mot seulement doit être considérée.

  une tomate ◯ une pomme ◯

  une carotte ◯ un aliment ◯

  un yogourt ◯

  - Morphologie (connaissance)

    Les élèves devront choisir entre les deux groupes de mots, celui qui convient, en tenant compte de la forme régulière du pluriel des noms avec "s".

pomme	pommes

1. Karina mange deux _______________ .

enfants	enfant

2. Les _______________ aiment les légumes.

carotte	carottes

3. Il y a une _______________ sur le pupitre de Ian.

...

6. Réinvestissement

En guise de réinvestissement, nous présentons un texte semblable au premier, mais qui est tiré d'une séance d'expérience langagière. Ce genre de séance s'avère être un moyen privilégié en première année francophone, lors de la phase de réinvestissement en lecture.

Les élèves ont la chance de relire un texte similaire au premier, ce qui leur permet de donner leurs idées, tout en reprenant les concepts initiés précédemment.

L'exemple qui suit a été réalisé par les élèves de la classe de Laurette Roth, 1re année, St. Luke School, Calgary.

Afin de reprendre la même intention, l'enseignant peut diviser la classe en deux. Il fait composer une partie du texte par la moitié de la classe et le fait compléter (tout comme pour la situation précédente) par le reste de la classe. Ou bien, à mesure que l'histoire est composée par tout le groupe,

certains vides peuvent être laissés et chaque enfant complète le texte individuellement. Cela est laissé à la discrétion de l'enseignant et de ses élèves.

<u>Production de la classe de Laurette Roth</u>

LE PETIT GARÇON QUI AVAIT FAIM

C'est dimanche matin. Le soleil se lève. Michel se lève. Il a très faim. Il mange son déjeuner. Il mange des céréales.

Lundi, Michel va à l'école. À la récréation du matin, il mange sa collation. Il mange deux biscuits. Il a encore très faim.

Mardi, Michel va à l'école. À midi, il mange son dîner. Il mange trois sandwiches. Après, il a encore faim.

Mercredi, Michel va à l'école. À la récréation de l'après-midi, il mange sa collation. Il mange quatre fraises. Après, il a encore faim.

Jeudi, Michel va à l'école. Après l'école, à trois heures, il va dehors et il joue avec ses amis. Il mange sa collation. Il mange cinq fruits roulés.

Vendredi, il va à l'école. Il va au gymnase. Il va aussi à la bibliothèque. À 4 h, il regarde "G.I. Joe" à la télévision. Il mange six salades. Il a encore très faim.

Samedi, Michel ne va pas à l'école. Il reste à la maison. Il regarde les "Wuseles". Il mange une poire, une "patate", un hamburger, un citron, un poisson, une pizza et une banane. Il n'a plus faim!

Dimanche, il ne va pas à l'église. Il reste dans son lit. Il a mal au ventre. Il va chez le médecin. Le médecin lui dit: "Mange de bons aliments. Ne mange pas trop!"

Il est bien maintenant.

(Cette histoire a été reproduite afin de faire un livre collectif. Malheureusement, il nous est impossible de reproduire ce livre ici.)

7. Évaluation

Lorsque l'enseignant jugera que ses élèves sont prêts à être évalués, il procédera à la sélection d'une nouvelle activité pour effectuer la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, en rapport avec l'objectif de départ, au niveau de l'habileté à lire et selon l'intention spécifiée. Dans ce cas-ci, le texte suivant pourrait être utilisé afin de déterminer (inférer) l'aliment mangé par les personnes représentées sur les dessins.

1. Karina mange une ______________ .
2. Erick a une ______________ pour sa collation.



Encore ici, les élèves doivent compléter le texte dont certains mots sont manquants. Ils doivent déterminer leurs réponses d'après des informations données dans le texte.

Il faut insister sur le fait que chaque situation n'a pas à déboucher sur une évaluation. Aussi, si l'on désire évaluer, cela n'a pas à s'effectuer nécessairement au cours du même thème. L'important est de respecter l'objectif de départ. Il faut toutefois s'assurer que le genre de situation proposée ressemble à la première et à celle vécue lors du réinvestissement, afin d'être le plus valable possible.

Pour faciliter sa cueillette d'informations sur la performance des élèves, l'enseignant pourra construire et utiliser une grille d'observation ressemblant à la suivante:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL
Habileté • L'élève a pu déterminer les mots manquants du texte dans <u>au moins</u> quatre situations sur cinq.	s
• L'élève a pu déterminer les mots manquants du texte dans <u>moins de</u> quatre situations sur cinq.	

L'enseignant jugera si la performance de l'élève est acceptable par rapport au seuil de réussite minimal prescrit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre pour mettre en évidence les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

C. SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE (ÉCRITURE)

- Discours à caractère poétique/ludique

Drôle de mariage!

1. Objectifs d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves écriront un texte drôle dans lequel ils inventeront un nouvel aliment qu'ils nommeront, décriront et dessineront.

Les connaissances:

Les élèves devront utiliser des phrases simples, correspondant au modèle: sujet-verbe-complément/attribut.

Les techniques:

Les élèves devront calligraphier correctement les lettres, excepté: **x, y, z, g, h, j, w.**

Les élèves devront repérer et orthographier correctement les mots reliés aux couleurs, aux formes, aux fruits et aux légumes.

2. Amorce

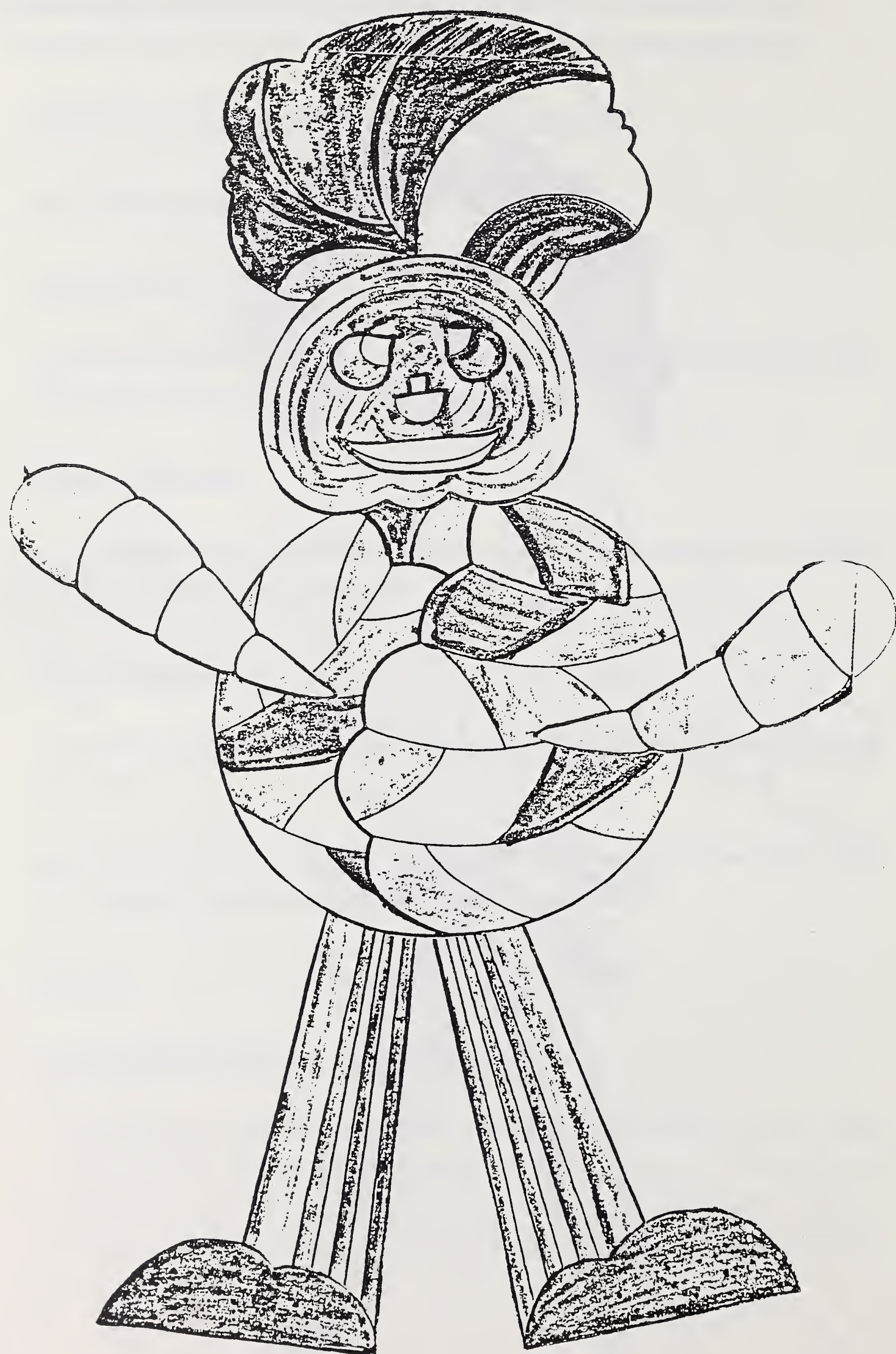
a) Susciter l'intention de communication

Vous pouvez vous servir des deux illustrations ci-jointes afin de faire deux séances d'expérience langagière avec les élèves. On pourrait les identifier par Monsieur tout-en-légumes et Mademoiselle tout-en-fruits. Les élèves doivent créer ces deux personnages qu'ils décriront.

La suggestion et les textes sont de Saulnia Lacombe et des élèves de première année, école Ste-Anne, Calgary.

Exemples de production d'élèves





Mademoiselle tout-en-fruits

Bonjour, je m'appelle Mademoiselle tout-en-fruits. Ma tête est une belle orange. J'ai une grappe de raisins pour mes cheveux. Pour mes yeux, j'ai des raisins secs. Mon nez est une fraise et ma bouche est un morceau de pomme. Un ananas forme mon corps. J'ai des bananes pour mes bras. Mes jambes sont faites de deux branches de rhubarbe. Pour mes pieds, j'ai deux demi-poires. Veux-tu me manger?

Monsieur tout-en-légumes

Bonjour, je m'appelle Monsieur tout-en-légumes. Ma tête est une tomate rouge. J'ai une feuille de laitue pour mes cheveux. Pour mes yeux, j'ai deux radis. Mon nez est un champignon et ma bouche est un haricot. Un chou forme mon corps. J'ai deux carottes pour mes bras. Mes jambes sont faites de deux branches de céleri. Pour mes pieds, j'ai deux demi-pommes de terre. Veux-tu me croquer?

b) <u>Proposition de l'activité d'écriture à réaliser et communication des objectifs d'apprentissage</u>

Inviter les élèves à réagir à la question suivante:

> "Imaginez-vous que Monsieur tout-en-légumes et Mademoiselle tout-en-fruits sont en amour. Ils vont se marier. Ils aimeraient bien avoir des enfants... mais des enfants fruits ou légumes, ou les deux? Je me demande bien à quoi ressembleraient les enfants de ce monsieur et de cette demoiselle. Et vous, qu'en pensez-vous? Et si vous décriviez et dessiniez l'enfant de ces deux amoureux!"

L'enseignant communique les objectifs aux élèves:

- Vous devez inventer un nouvel aliment qui ressemblera à Monsieur tout-en-légumes et à Mademoiselle tout-en-fruits et que vous nommerez, dessinerez et décrirez.

- Vous devez bien former vos lettres, sauf **s**, **y**, **z**, **g**, **h**, **j**, **w** que nous avons moins souvent rencontrées à ce jour. Toutefois, si vous savez comment les faire, faites-les correctement.

- Vous devez bien orthographier les mots que vous trouverez sur des étiquettes ou dans votre dictionnaire, au sujet des fruits, légumes, couleurs et formes.

- Vous devrez écrire en phrases complètes, comme: Sa tête est une pomme.

c) Moyen de diffusion et public cible

Il s'agit de déterminer avec les élèves quelle sera la forme utilisée pour transmettre le message: journal, affiche, livre, etc. Et comme tout message écrit est fait pour être lu, ils devront déterminer à qui ils feront lire leur histoire: autre classe, parents, personnel de l'école, etc.

3. Réalisation de l'activité

L'élève devra rechercher, choisir, organiser et formuler ses idées.

L'enseignant pourra lui rappeler les objectifs au besoin, ainsi que lui indiquer des sources d'information et des outils de référence.

4. Objectivation suivie d'une rétroaction du groupe

L'objectivation a lieu après la rédaction du brouillon. Ce retour se fait à partir des objectifs de départ, au niveau de l'habileté et des connaissances/ techniques.

Ces objectifs peuvent être écrits au tableau, ou sur une feuille de route individuelle que chaque élève pourra consulter.

Un symbole pourra accompagner l'objectif afin qu'il soit plus facile à reconnaître pour l'élève. (Consulter également la section "Apprentissage de l'écriture" du guide pédagogique.)

EXEMPLE DE FEUILLE DE ROUTE

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
• En écrivant ma lettre, j'ai inventé un nouvel aliment qui ressemble à Monsieur tout-en-légumes et à Mademoiselle tout-en-fruits. Je l'ai dessiné, je lui ai donné un nom et je l'ai décrit. nom: Sa tête est .... dessin:		
• J'ai bien formé mes lettres sauf "**x, y, z, g, h, j, w**". a b		
• J'ai bien écrit les mots qui se rapportent aux couleurs, aux formes, aux fruits et aux légumes. a b c d		
• J'ai écrit en phrases complètes - Sa tête - - est - - une pomme -		

En plus, l'enseignant pourra amener les élèves à faire un retour sur la démarche suivie pour arriver à écrire ce message.

Ce retour pourra être suscité par des questions telles que:

- Quels outils de référence as-tu utilisés pour t'aider?
- As-tu reçu de l'aide d'amis de la classe?
- As-tu eu de la difficulté à écrire ton message?
- Comment as-tu résolu tes problèmes?

Une fois l'objectivation et la rétroaction de l'enseignant et des autres élèves complétées (commentaires afin d'améliorer la production au besoin ou afin de féliciter l'élève pour son travail), l'élève pourra transcrire son brouillon afin qu'il soit conforme aux objectifs de départ.

5. Communication au public cible

Toute production écrite est faite pour être communiquée. L'élève devra donc faire lire son texte par un lecteur quelconque. Dans ce cas-ci, il devrait recevoir au moins une rétroaction du lecteur.

Acquisition des connaissances/techniques

L'enseignant pourra revenir sur certains objectifs qui n'ont pas été atteints par la majorité des élèves (ex.: la calligraphie). Il pourra reprendre les textes des élèves et faire observer la difficulté rencontrée par plusieurs. Ensuite, il pourra reprendre certaines phrases dont les mots n'ont pas été bien calligraphiés et les faire corriger par les élèves. Si plusieurs élèves n'ont pas atteint cet objectif, il saura qu'il devra présenter plusieurs autres situations de communication avant d'évaluer cet aspect. L'enseignant peut également profiter de cette occasion pour introduire un nouvel élément qui pourra faire partie des objectifs, lors d'une situation d'écriture ultérieure (non pas lors du réinvestissement et de l'évaluation de cette situation-ci, car les mêmes objectifs doivent être repris lors de ces étapes.)

Exemple:

L'enseignant note que la ponctuation (majuscule et point) est un objectif au niveau des connaissances à son niveau. Il reprend certaines phrases des élèves et il leur demande d'observer les différences. Une règle émise par les enfants pourrait être retenue.

- Au début de la phrase, je mets une majuscule (M) et à la fin, je mets un point (.).

- Que remarques-tu entre ces deux phrases? Qui a raison?

. Son nez est une orange — sa tête est une pomme

deviendra

Sa tête est une pomme.

Une affiche pourrait être faite à partir des phrases des enfants afin d'aider l'élève dans ses futures productions.

Note: Ces éléments doivent aussi être observés en lecture.

6. **Réinvestissement**

Afin de permettre à l'élève de revenir sur les objectifs de la première activité, une autre (ou plusieurs autres au besoin) activité similaire pourra être proposée:

> "Imagine-toi que les aliments du déjeuner se mêlent aux aliments du dîner afin de former un nouveau repas. Donne-lui un nom et indique-nous le menu principal."

Les mêmes objectifs de départ doivent être repris au niveau de l'habileté et des connaissances/techniques.

La technique de recherche de l'orthographe des mots est encore un objectif à poursuivre. Toutefois, les mots seront ceux constituant les repas, en plus de ceux se rapportant aux fruits et légumes, couleurs et formes (au besoin). Ce ne sont pas les mots à chercher qui sont le but de l'objectif ici, mais plutôt la technique de recherche comme telle.

7. Évaluation

Pour les besoins de cette lecon type, nous avons suggéré deux activités se rattachant au même thème. Il se peut que l'activité d'évaluation ait lieu à l'intérieur d'un même thème, tout comme elle peut s'effectuer dans un autre thème. Il suffit de garder en tête que les mêmes objectifs doivent être repris (on pourrait en enlever au besoin, mais on ne pourrait pas en ajouter) et que l'activité doit être similaire.

L'exemple que nous suggérons ici se ferait à l'intérieur d'un autre thème, soit celui des animaux. Les élèves devraient inventer un nouvel animal, en mêlant deux animaux (ex.: un cheval et un tigre donneraient un TIRAL). Les élèves doivent lui donner un nom, le décrire et le dessiner.

Une fois l'activité réalisée, l'enseignant pourra recueillir les données sur la performance de l'élève, à l'aide de la grille d'observation suivante:

Nom de l'élève: ________________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL	JUGEMENT
Habileté • L'élève a inventé un nouvel animal qu'il a nommé, décrit et dessiné.	s	oui non
Connaissances • L'élève a utilisé des phrases simples correspondant au modèle: "sujet-verbe-complément".	s	toujours souvent parfois rarement
Techniques • L'élève a bien calligraphié les lettres de son texte, excepté: **x, y, z, g, h, j, w.**	s	toujours souvent parfois rarement
• L'élève a repéré et orthographié correctement les mots se rapportant aux animaux, aux couleurs et aux formes.	s	toujours souvent parfois rarement

À partir des données recueillies à l'aide de cette grille, l'enseignant sera en mesure de porter un jugement sur la performance de l'élève au niveau de chaque objectif.

Selon le jugement, l'enseignant décidera de l'action à prendre pour mettre en valeur les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

THÈME: LES EXTRA-TERRESTRES

A. SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE (ÉCOUTE)

- Discours à caractère incitatif

Cadeaux d'un extra-terrestre

1. Objectif d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves devront comprendre à l'oral des instructions afin de réaliser un tour de magie.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

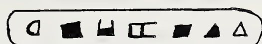
À titre de suggestion:

Vous arrivez un matin et vous trouvez la classe dans un état lamentable! La fenêtre est ouverte. Il y a de drôles d'empreintes sur le plancher. Il y a un message écrit au tableau, mais il n'est pas écrit en système alphabétique.

Vous pouvez demander aux enfants:

- Qu'est-ce que vous croyez qui est arrivé?
- Qui a bien pu visiter notre classe pendant notre absence?
- Croyez-vous que cette personne a tenté de nous dire quelque chose?
- Comment peut-on faire pour comprendre ce système d'écriture?

Le message pourrait ressembler à ceci:



Bonjour,

Je suis Musik l'extra-terrestre.
Écoutez la cassette et vous pourrez faire des tours de magie.
C'est un cadeau de ma planète.
Musik.

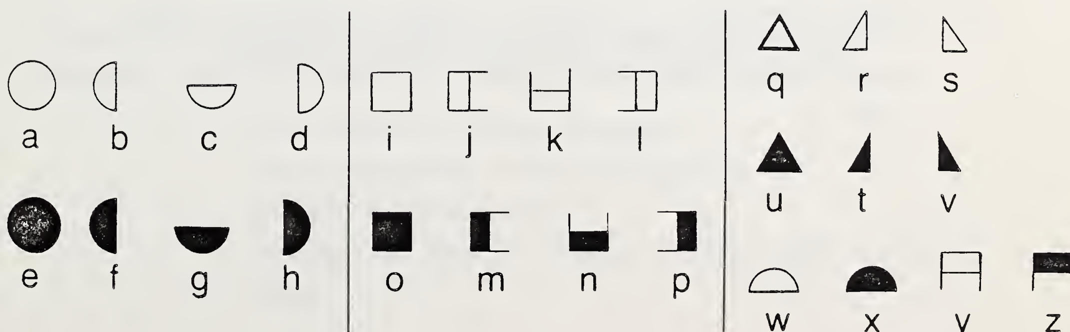
Les élèves peuvent tenter de faire des prédictions, ce qui les aidera à établir la concordance entre les deux systèmes d'écriture.

- Que dit-on normalement au début d'un message? "Bonjour". Voyons si cela est possible.

- Quelle est la meilleure façon de décoder ce message?

- Doit-on essayer de faire le lien avec notre système alphabétique?

= b
= o etc.



- A-t-on assez de renseignements?
- Croyez-vous que Musik est la personne responsable d'un tel désastre dans notre classe?
- Est-il venu en vaisseau spatial?

b) Proposition de l'activité à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage

Suite à la découverte du message, l'enseignant proposera aux élèves d'écouter le premier tour de magie qui est décrit sur la bande sonore.

- "Voulez-vous connaître le premier tour de magie? Alors, nous allons écouter la bande sonore et vous devrez tenter de réaliser ce tour de magie."

Objectif à réaliser:

Les élèves devront écouter la bande sonore présentant les étapes et le matériel nécessaire pour réaliser un tour de magie. Ils devront ensuite réaliser ce tour de magie.

3. Réalisation de l'activité

Les élèves écouteront le contenu de la bande sonore. Ils devront repérer les éléments qui leur permettront de réaliser le premier tour de magie.

À titre d'exemple, nous joignons un texte qui pourrait être enregistré. Celui-ci est une adaptation du thème "Les extra-terrestres" - **Français 2**, Lidec.

Force d'attraction - 1

<u>Matériel:</u>

Une règle de plastique, des petits carrés de papier de soie (1 cm sur 1 cm).

<u>Texte:</u>

- "Vous pouvez utiliser une force extra-terrestre pour soulever des papiers.
- Vous frottez très vite votre règle contre votre chandail ou contre vos cheveux.
- Vous dites la formule magique:

  PETITS PAPIERS, LAISSEZ-VOUS SOULEVER!
- Vous approchez votre règle des papiers et ils se soulèvent."

  Musik.

<u>Déroulement:</u>

- Faire une pause après chacune des consignes.

- Les élèves réalisent l'activité par étape, au fur et à mesure qu'ils reçoivent les consignes.

<u>Note:</u> L'enseignant intéressé à exploiter ce thème pourra trouver des suggestions dans les ressources didactiques suivantes:

- **Et si on lisait 2** - Éditions françaises
- **Pom et Muscadelle** - Éditions Beauchemin
- **Français 2** - Éditions Lidec
- **D'images en mots 2** - (Thème de Noël aussi) - Éditions Modulo

4. **Objectivation**

L'objectivation porte sur la <u>démarche</u>: quel problème as-tu rencontré? Est-ce que certains mots t'étaient inconnus? Comment as-tu fait pour en découvrir le sens? ...

<u>Le produit final</u> (le bilan): l'intention était de te faire réaliser un tour de magie, as-tu réussi? Si non, peux-tu en trouver la raison? Te manquait-il des informations?

L'enseignant pourra intervenir en posant quelques questions en cas de blocage. Mais il doit, autant que possible, laisser les enfants raconter leurs joies et leurs frustrations. C'est une <u>étape d'apprentissage</u> et <u>non d'évaluation</u>. Même si l'objectivation s'adresse à un individu, elle peut se réaliser en la présence de tout le groupe, étant donné que tous sont partis du même texte écouté.

Les solutions ou les idées d'un élève pourront servir aux autres.

L'enseignant pourra inviter les élèves à dire à la classe si le tour de magie leur était familier, s'ils en connaissent d'autres, s'ils pensent que l'extra-terrestre pourrait leur en suggérer d'autres. Est-ce qu'ils pensent que c'est un bon tour de magie?

Acquisition des connaissances

L'enseignant peut se fixer des objectifs au niveau des connaissances sur lesquelles il reviendra après la vérification de la compréhension orale. L'objectif à poursuivre au niveau de l'écoute est la compréhension du message.

Les éléments des connaissances (vocabulaire, syntaxe, éléments phoniques) découlent de la situation de communication et leur développement n'est

important que parce qu'ils sont un appui pour l'élève en situation de compréhension. Ils ne sont pas une fin en soi.

Exemple: Objectif au niveau du vocabulaire

- À partir de ce qu'il vient d'écouter (tour de magie), l'élève devra identifier le mot ayant le même sens que les mots soulignés:

  - vous dites (la formule magique): vous parlez, vous criez, vous prononcez;

  - très vite: lentement, joyeusement, vigoureusement;

  - laissez-vous soulever: pousser, attirer, déchirer.

5. **Réinvestissement**

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourra proposer un autre tour de magie suggéré par Musik, ou apporté par un élève de la classe (à ce moment-ci, un élève serait locuteur et les autres seraient interlocuteurs).

L'élève locuteur ne peut pas être évalué si on décide d'en faire aussi une situation de production orale, car il en est à sa première expérience. Il devra objectiver et vivre une situation de réinvestissement (ou plusieurs au besoin) avant d'être évalué. S'il objective selon son intention et certains éléments des connaissances ou des éléments prosodiques (timbre de voix, prononciation, etc.), cela sera considéré comme une situation de production orale (consulter le guide pédagogique, section "Communication orale", à ce sujet).

La situation de réinvestissement en est une d'écoute, étant donné la nature de la première activité. Cette situation doit également reprendre l'objectif de départ, soit de réaliser un projet à partir d'informations données oralement (de type incitatif).

Exemple suggéré:

Force d'attraction - 2

Matériel:

un bocal rempli d'eau
un cube de glace
une allumette de bois ou un cure-dent
du sel de cuisine

Texte:

- Vous pouvez utiliser une force extra-terrestre pour soulever un cube de glace.
- Vous posez l'allumette ou le cure-dent sur le cube de glace qui flotte dans l'eau du bocal.
- Vous versez un peu de sel sur le cube.
- Vous attendez quelques minutes, puis vous tirez lentement sur l'allumette ou le cure-dent. Le cube de glace se soulèvera avec l'allumette ou le cure-dent.
- N'oubliez pas les paroles magiques:

  PETIT CUBE, LAISSE-TOI SOULEVER!

Un enfant tentant de réaliser un bricolage ou un jeu dont les consignes sont écrites, a la chance de revenir sur un point qui lui a manqué afin de pouvoir réaliser son projet. De même, l'élève aura peut-être besoin qu'on lui répète une consigne afin de s'ajuster.

6. Évaluation

Lorsque l'enseignant jugera que l'élève est prêt à être évalué, il procèdera à la sélection d'une nouvelle activité, pour effectuer la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, en rapport avec l'objectif de

départ au niveau de l'habileté à écouter. Dans ce cas-ci, la compréhension orale de cette prochaine activité pourra servir à l'enseignant afin d'effectuer sa mesure.

Pour les besoins de l'élaboration de cette leçon type, nous présentons une situation d'évaluation. Toutefois, nous croyons nécessaire de souligner qu'il n'est pas essentiel d'évaluer à ce moment-ci. L'évaluation pourra avoir lieu lors d'un thème subséquent et ce, plusieurs semaines plus tard. Chaque activité de départ n'a pas à déboucher sur l'évaluation à l'intérieur d'un même thème.

Exemple suggéré:

Invisibilité

Vous pouvez utiliser une force extra-terrestre pour voir à travers votre main gauche.

Texte:

- Vous formez un rouleau avec une feuille de papier.
- Vous regardez dans le rouleau avec votre oeil droit. Vous ne devez pas fermer votre oeil gauche.
- Vous dites la formule magique:
  "PETITE MAIN, DEVIENS INVISIBLE!"
- Vous placez votre main gauche, ouverte, près du milieu du rouleau. Vous verrez à travers votre main.

Pour faciliter sa tâche, l'enseignant pourra utiliser la grille d'observation suivante:

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL
Habileté • En écoutant les consignes à suivre et le matériel nécessaire afin de faire un tour de magie, l'élève a pu réaliser celui-ci.	s
• En écoutant les consignes à suivre et le matériel nécessaire afin de faire un tour de magie, l'élève n'a pas pu réaliser celui-ci.	

Le seuil de performance d'un telle situation est la réussite du tour de magie.

B. SITUATION DE COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE)

- Discours à caractère informatif

On découvre davantage l'extra-terrestre Musik.

1. Objectif d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves devront lire un texte afin d'imaginer une fin logique en accord avec le contexte de l'histoire. Ils doivent reprendre les mêmes personnages.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

À titre de suggestion:

Comme déclencheur, l'enseignant peut utiliser différents moyens: un film, un montage audio-visuel, etc. Comme les différents centres albertains n'ont pas tous les mêmes ressources, nous croyons bon de suggérer ici une situation qui pourrait se réaliser facilement partout en province.

Toutefois, il revient à l'enseignant de choisir un déclencheur qui pourrait être plus approprié pour sa salle de classe.

Ce texte que nous vous proposons a été écrit par Timmy Bédard, élève de 2e année, dans la classe de Evelyne Lefebvre, Girouxville. Grâce à ce texte, les élèves en connaîtront davantage sur leur nouvel ami: Musik.

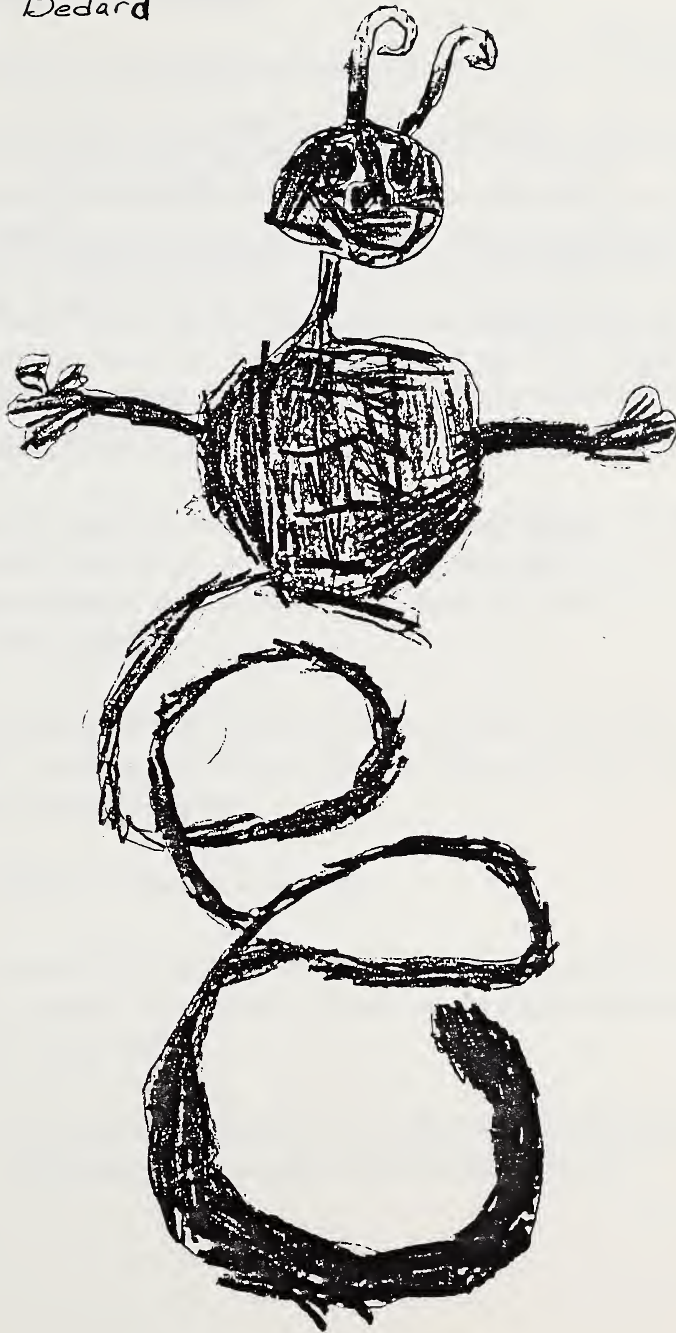
Le lendemain de la première situation des tours de magie, l'enseignant pourra susciter l'intérêt des élèves en leur disant qu'il a reçu un autre message de l'extra-terrestre, écrit avec les symboles de sa planète, mais traduit par un ami. Ce message leur permettra de connaître davantage Musik physiquement. Il permettra aussi de pouvoir l'identifier, car il s'est dessiné.

Après la lecture, l'enseignant pourra s'informer davantage sur les opinions des élèves, face à ce deuxième message.

Exemple:

- Vous attendiez-vous à un autre message de Musik?
- Vous imaginiez-vous Musik comme ceci?
- Il ne nous parle pas de sa grandeur. Comment est-il, pensez-vous?
- Est-ce que vous le reconnaîtriez, si vous le rencontriez?

Timmy Bédard



Musik

Je n'ai pas de cheveux.
Mes yeux sont lumineux.
Ma bouche est souriante.
Mon corps est fait en caoutchouc.
Ma tête est plate.
Elle a des antennes roulées.

b) <u>Proposition de l'activité de lecture à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage</u>

"Ce n'est pas tout ce qu'il nous a écrit."

Maintenant que nous pouvons le reconnaître, nous pouvons en savoir davantage sur son premier voyage sur la terre. Il nous raconte ses expériences mais, malheureusement, il n'a pas eu la chance de compléter son message, étant donné qu'il a dû bouger son vaisseau spatial. Il ne comprend pas ce qui se passe, mais il a remarqué que certains terriens n'avaient pas l'air "bien" lorsqu'il les rencontrait! Voici le texte expliquant son voyage vers la terre. Peut-être pourrions-nous tenter de le compléter?

Nous vous suggérons un texte qui peut être complété à partir de la cinquième illustration. À titre d'exemple, nous joignons la conclusion de Mimi Naubert, dans la classe de 2e année de Maryse Soucy, école Ste-Anne, Calgary.

Vous pouvez également utiliser certains textes de votre matériel didactique. La collection **Et si on lisait 2** offre des textes informatifs d'Astral, l'extra-terrestre.

La consigne à suivre sera la suivante:

"Vous allez lire cette partie du texte de Musik expliquant sa venue sur la terre et vous devrez imaginer une fin d'après les informations qu'il vous donne:

- les mêmes personnages doivent réapparaître (Terriens et Musik);
- la conclusion sera en rapport avec le début du texte."

3. Réalisation de l'activité

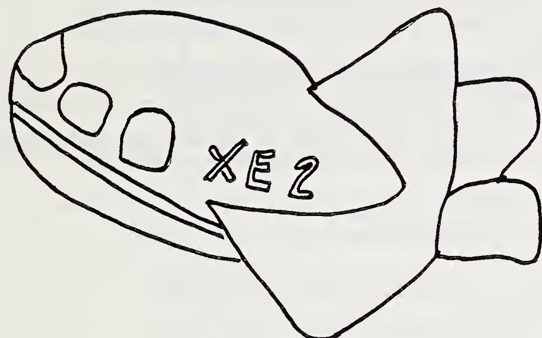
À ce point-ci, les élèves lisent le texte et le complètent selon l'information déjà apportée. Ils devront inférer la conclusion de l'histoire.

4. Objectivation

L'objectivation se fait au niveau de l'objectif de départ, soit la compréhension du texte selon l'intention. Les élèves ne sont pas en situation d'écriture, même s'ils doivent écrire la fin de l'histoire. Les élèves ne doivent pas objectiver sur la forme de leur message à l'écrit. La ponctuation, la calligraphie, etc., ne sont pas à objectiver à ce point-ci. Cela ne veut pas dire que les élèves doivent négliger ces éléments. On se sert de la production écrite seulement afin de **vérifier la compréhension de la lecture.**

Le voyage de Musik

de Mimi Naubert



Il était une fois,
un petit extra-terres-
tre. Il voulait
aller sur la planète
Terre. Il s'appelait
Musik.



Il s'est mis un
chandail et un
pantalon bleus. Il
est allé dans son
vaisseau spatial.



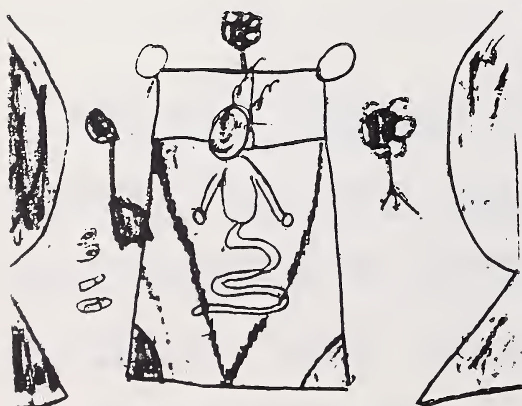
Il se dit: « Bon! Je
suis arrivé. » Il des-
cend vitement pour
aller voir la terre.



Tout à coup, il voit des êtres qu'il n'a jamais vus de sa vie. Les êtres le regardent surpris.



Il dit bonjour comme ceci: "bintou". Les êtres lui disent: "Est-ce que tu es venu pour nous faire peur?"



Musik ne comprend pas leur langage. Il trouve un matelas pour se reposer après ce long voyage. Les Terriens savent maintenant que ce petit être ne leur voulait pas de mal. Il voulait seulement visiter leur planète.

Les élèves pourront objectiver sur leur démarche et leur produit final. Au niveau de la démarche, l'enseignant pourra guider les élèves par des questions du genre:

- Quelles difficultés avez-vous rencontrées en lisant le début du texte?
- Y avait-il des mots dont vous ne connaissiez pas le sens? Comment avez-vous découvert ce qu'il voulaient dire?

Cette partie sur la démarche en lecture pourrait être faite collectivement, étant donné que la démarche privilégiée par un élève pourrait servir à un autre élève dans le futur (stratégies en lecture).

Au niveau du produit final, les élèves doivent objectiver individuellement, étant donné que chacune des conclusions sera personnelle.

Par contre, les enfants auront sans doute le goût de communiquer leur conclusion à leurs camarades, ce qui entraînera par la suite une rétroaction du groupe.

Mais, dans un premier temps, l'élève doit objectiver au sujet de sa conclusion personnelle, selon les consignes données au début:

- Est-elle en relation avec la première partie du texte?
- Parle-t-il encore de Musik?
- Qu'arrive-t-il aux êtres qu'il rencontre sur la terre? En a-t-il reparlé?

Acquisition des connaissances/techniques

Après que l'élève aura terminé sa conclusion et son objectivation, l'enseignant pourra revenir sur des éléments des connaissances/techniques en rapport avec ce texte (à renforcer ou à initier). L'élève ne sera pas évalué sur ces connaissances puisque l'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte selon une intention. Ces éléments des connaissances sont au service de l'élève lorsqu'il recherche le sens d'un message. Les connaissan-

ces/techniques n'existent que parce qu'elles sont des stratégies, des moyens au service de l'élève.

L'enseignant les développe à ce moment-ci afin que l'élève acquiert des outils nécessaires pour ne pas être freiné lorsqu'il lit un texte.

C'est maintenant que l'élève pourra être invité à compléter des exercices dont le contenu est en rapport avec la situation de lecture précédente et les objectifs de l'année.

Exemples d'objectif:

a) Syntaxe (connaissance)

- Structure de la phrase: Les élèves devront remettre en ordre des éléments de phrases tirées du texte (sans celui-ci).

aller	sur la planète	Il voulait	.

b) Morphologie et système grapho-phonétique (connaissances)

Les élèves devront entourer les mots du texte qui contiennent les lettres "ent" qui se prononcent comme "e". Ils devront aussi souligner les mots du texte qui contiennent les lettres "ent" et qui se prononcent comme "an".

Exemple: (regardent) (disent) (savent)

vitement seulement

5. Réinvestissement

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourrait proposer encore un texte à compléter. Cette fois-ci, le texte pourrait relater les événements qui se dérouleront alors que l'extra-terrestre Musik (ou autre nom) se sera fait des amis sur la planète Terre.

À cet effet, vous pourrez utiliser une partie du texte "Astral" du matériel **Et si on lisait 2**, Éditions françaises, ou "Axi" du matériel **Pom et Muscadelle**, Éditions Beauchemin. Ces choix de textes ne sont donnés qu'à titre de suggestion.

L'enseignant pourrait aussi écrire un texte ou encore, les élèves pourraient écrire d'abord un texte collectif sur les rencontres de Musik sur la terre et qu'ils termineraient individuellement. La compréhension de ce nouveau texte doit encore être vérifiée par la rédaction de la fin du texte, tout comme la première situation de lecture.

6. Évaluation

Lorsque l'enseignant jugera que les élèves sont prêts à être évalués, il procèdera à la sélection d'une nouvelle activité pour effectuer la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, en rapport avec l'objectif de départ au niveau de l'habileté à lire. Dans ce cas-ci, la lecture du texte suivant pourra servir d'activité d'évaluation:

> "Maintenant que Musik a expliqué sa venue sur la terre et a parlé de ses rencontres terriennes, il serait intéressant de savoir ce que les terriens ont à dire à propos de cette visite extra-terrestre."

À titre de suggestion, vous pourrez utiliser un texte à cet effet dans le matériel didactique **Français 2**, "Visiteurs extra-terrestres".

Encore ici, les élèves devront compléter le texte qui ne leur sera donné qu'en partie.

Il faut insister sur le fait que chaque situation de lecture n'a pas à déboucher sur une évaluation. Si l'on désire évaluer, cela n'a pas à se faire nécessairement au cours du même thème. L'important est de respecter l'objectif de départ. Il faut toutefois s'assurer que le genre de situation proposé ressemble à la première situation (même/s objectif/s) et à celle vécue lors du réinvestissement, afin d'être le plus valable possible.

Pour faciliter sa cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant construira et utilisera une grille d'observation semblable à celle-ci:

Nom de l'élève: ________________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL
Habileté • L'élève a pu imaginer une fin logique en accord avec le contexte de l'histoire: - en reprenant les mêmes personnages.	s
• L'élève a pu imaginer une fin mais qui n'avait pas de lien avec le contexte de l'histoire.	

L'enseignant jugera si la performance de l'élève est acceptable par rapport au seuil de réussite minimal prescrit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre pour mettre en évidence les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

C. SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE (ÉCRITURE)

- Discours à caractère expressif

Qu'en penses-tu?

1. Objectifs d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves écrivent à Musik afin de lui indiquer leur opinion face à l'existence des extra-terrestres et ils donnent une raison justifiant leur opinion:

- ils devront indiquer la date, un mot de salutation et de conclusion;
- ils devront signer leur message.

Les connaissances:

Les élèves devront indiquer les majuscules au début des phrases.

Les techniques:

- Les élèves devront calligraphier correctement en script.
- Les élèves devront repérer et orthographier correctement les mots reliés au thème des extra-terrestres, ex.: planète, vaisseau spatial, espace, etc.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

"Imaginez-vous que Musik est terriblement ébranlé aujourd'hui. Savez-vous pourquoi?"

Laisser les enfants émettre diverses possibilités.

"Il vient d'apprendre que certaines personnes ne croient pas qu'il y ait de la vie sur d'autres planètes. Qu'en pensez-vous? Croyez-vous qu'il apprécierait avoir votre opinion et votre raison à cet effet?"

Note: Un texte, comme "Votre opinion" - **Français 2** - Lidec, peut également servir d'amorce à cette situation.

À partir de telles questions, l'enseignant amènera les élèves à réfléchir déjà sur le sujet qui sera le centre de cette situation d'écriture.

Ensuite, l'enseignant pourra proposer l'activité à réaliser à l'écrit.

b) Proposition de l'activité d'écriture à réaliser et communication des objectifs d'apprentissage

- Demander aux élèves s'ils aimeraient écrire leur opinion à Musik.

  "Connaissez-vous différentes raisons pouvant justifier votre opinion? Peut-être pourrait-on en discuter avant de commencer à écrire?"

  "Quels sont les éléments importants à ne pas oublier lorsque nous écrivons à quelqu'un? Date, mot de salutation, mot de conclusion, signature."

  "Musik serait-il intéressé de connaître votre raison justifiant votre opinion?"

- Communication des objectifs au niveau des connaissances/techniques.

- Les phrases doivent commencer par une majuscule.

  • Le texte doit être écrit correctement, en écriture script.

- Les mots reliés au thème des extra-terrestres doivent être repérés et orthographiés correctement.

c) Moyen de diffusion et public cible

Pour cette situation particulière, le moyen de diffusion sera le même pour tous, soit une lettre. Le public est ici l'extra-terrestre Musik.

3. Réalisation de l'activité d'écriture

L'élève devra rechercher, choisir, organiser et formuler ses idées en un tout cohérent. L'enseignant pourra lui rappeler l'intention de départ au besoin et lui indiquer des sources d'information et des outils de référence.

4. Objectivation suivie d'une rétroaction du groupe

L'objectivation a lieu après la rédaction du brouillon. Ce retour se fait à partir des **objectifs** de départ au niveau de **l'habileté** et des **connaissances/ techniques.**

Ces objectifs peuvent être écrits au tableau, ou sur une feuille de route individuelle que chaque élève pourra consulter. Un symbole pourra accompagner l'objectif afin qu'il soit plus facile à repérer pour l'élève (consulter également la section "Apprentissage de l'écriture" dans le guide pédagogique).

EXEMPLE DE GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
• En écrivant ma lettre, j'ai pensé à donner mon opinion. • J'ai aussi donné une raison. • J'ai inscrit la date. lundi • J'ai pensé à un mot de salutation et de conclusion. Bonjour Aurevoir • J'ai signé ma lettre. mon nom		
• J'ai inscrit mes majuscules. (M) • J'ai fait correctement mes lettres. a b • J'ai bien écrit les mots du thème des extraterrestres en regardant à différents endroits dans la classe. ex.: planète = a b c		

L'enseignant pourra aussi amener les élèves à faire un retour sur la démarche suivie pour arriver à écrire ce message.

Ce retour pourra être suscité par des questions du genre:

- Quels outils de référence as-tu utilisés pour t'aider?
- As-tu reçu de l'aide d'amis de la classe?
- As-tu eu de la difficulté à écrire ta lettre?
- Comment as-tu résolu tes problèmes?

Une fois l'objectivation et la rétroaction complétées par l'enseignant et les élèves (commentaires afin d'améliorer la production au besoin), chaque élève pourra transcrire son brouillon afin qu'il soit conforme aux objectifs de départ.

5. Communication au public cible

Toute production écrite est faite pour être communiquée. L'élève devra donc envoyer la lettre à Musik (personnifié par quelqu'un) et s'attendre à recevoir une réponse ou une rétroaction.

Acquisition des connaissances/techniques

L'enseignant pourra revenir sur certains objectifs qui n'ont pas été atteints par la majorité des élèves (ex.: la majuscule). Il pourra reprendre les textes des élèves et faire observer la difficulté rencontrée par plusieurs.

Ensuite, il pourra reprendre certaines phrases n'ayant pas de signe de ponctuation et les faire compléter par les élèves.

L'enseignant peut également profiter de cette occasion pour introduire un nouvel élément qui pourra faire partie des objectifs lors d'une situation d'écriture ultérieure (non pas lors du réinvestissement et de l'évaluation de cette situation-ci, car les mêmes objectifs doivent être repris lors de ces étapes).

Exemple:

L'enseignant note que la forme du pluriel avec "s" est un objectif au niveau des connaissances à son niveau d'enseignement. Il reprend certaines phrases des élèves et il leur demande d'observer les différences. Une règle émise par les enfants pourrait être retenue. Ensuite, les élèves pourront classer les mots en deux colonnes selon qu'ils sont singuliers ou pluriels (même si l'enseignant peut utiliser ces termes, les élèves, eux, ne sont pas tenus de les retenir; ils élaboreront plutôt leurs propres règles qui seront plus implicites):

des bonnes journées
tes amies
une autre planète

①	②
beaucoup: (s)	un(e) seul(e)
des bonnes journées tes amies	une autre planète

Note: Ces éléments auront été observés en lecture.

Nous joignons à cette situation d'écriture des exemples fournis par la classe de 2e année, de Julie Couture, Falher.

Le 9 février, 1987.

Bonjour Musik,

Oui je crois que tu viens d'une autre planète. Parceque monsieur et madame Lafleur t'ont vu. Je te souhaite de la joie sur ta planète.

De Monique Ouellette

Bonjour Musik,

Oui, je crois que tu viens d'une autre planète.

Parce que tu as un nom qui est différent que des nôtres.

Je souhaite que tu seras heureux dans l'espace.

de Mélanie Brochu



Le 9 février 1987

Bonjour Musik,

Non je te crois pas.

Parce-que il n'y a pas d'air sur d'autre planète.

Je te souhaite des bonnes journées avec tes amies.

Claude Lavoie

6. **Réinvestissement**

Afin de permettre à l'élève de revenir sur les objectifs de la première activité, une autre situation similaire pourra être proposée:

"Avez-vous déjà vu un film d'extra-terrestre? E.T.? Un autre? Qu'en pensez-vous? Pourquoi? Vous pouvez écrire votre opinion et une raison la justifiant, sous forme de lettre envoyée à un extra-terrestre."

Les mêmes objectifs seront repris:

- date,
- mot d'introduction, de conclusion,
- l'opinion,
- une raison,
- signature,
- calligraphie en script,
- repérage au niveau de l'orthographe,
- majuscules.

7. **Évaluation**

Pour les besoins de cette leçon type, nous suggérons trois différentes activités pour la même situation d'écriture. Toutefois, il se peut que la situation d'évaluation soit réalisée plus tard lors de l'exploitation d'un autre thème, à condition que les objectifs soient les mêmes (exception: repérage de mots selon un thème différent).

En préparation pour la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, l'enseignant proposera une nouvelle activité de production écrite.

Celle-ci peut être:

> "Imaginez-vous que vous êtes sur une autre planète. Vous écrivez à votre meilleur ami sur la terre afin de lui indiquer comment vous vous sentez et pourquoi."

Nom de l'élève: ____

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL	JUGEMENT
Habileté		
• L'élève a donné son opinion.	s	oui non
• Il a donné une raison.	s	oui non
• Il a inscrit la date.	s	oui non
• Il a pensé à un mot de salutation.	s	oui non
• Et un mot de conclusion.	s	oui non
• Il a signé son message.	s	oui non
Connaissance		
• Il a inscrit ses majuscules.	s	toujours souvent parfois rarement
Techniques		
• Il a bien calligraphié en script.		toujours souvent parfois rarement
• Il a bien repéré les mots du thème.		toujours souvent parfois rarement

À partir des données recueillies à l'aide de cette grille, l'enseignant sera en mesure de porter un jugement sur la performance de l'élève au niveau de chaque objectif.

Selon le jugement, l'enseignant décidera de l'action à prendre pour mettre en valeur les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

THÈME: L'ÉCOLE D'AUTREFOIS - L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI

A. SITUATION DE PRODUCTION ORALE

- Discours à caractère incitatif

La discipline

1. Objectifs d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves devront interviewer des adultes francophones afin de connaître les règles de discipline qui existaient lorsqu'ils étaient à l'école.

Les connaissances:

Les élèves devront utiliser la phrase interrogative.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

À titre de suggestion:

Comme déclencheur, l'enseignant peut utiliser différents moyens: un film, une histoire, un montage audio-visuel, etc. Comme les différents centres albertains n'ont pas tous les mêmes ressources, nous croyons bon de suggérer ici une situation qui pourrait se réaliser facilement partout en province. Toutefois, il revient à l'enseignant de choisir un déclencheur qui pourrait être plus approprié pour sa salle de classe.

- Attendez que les élèves reviennent de la récréation, en annonçant qu'un tel a lancé le ballon dans la rue, ou ne voulait pas jouer avec le groupe, ou on n'a pas jeté sa gomme (les raisons ne manqueront sûrement pas!). Posez ensuite des questions comme:

  - Qu'arriverait-il à la maison si vous faisiez ce que vous venez de me dire?
  - Quelle punition auriez-vous eue?
  - Est-ce qu'il y a des parents qui sont plus sévères que d'autres?
  - Et les enseignants?
  - Qu'est-ce qu'un enseignant sévère?
  - Que fait-il de différent d'un autre qui ne l'est pas?
  - Avez-vous déjà entendu parler de la discipline que vos parents ou vos grands-parents ont connue à l'école ou à la maison?
  - Qu'est-ce qui existait comme punitions autrefois?

- Leur dire ensuite: "Laissez-moi vous lire un texte qui date de 1912. On y parle de la discipline dans les écoles de l'Alberta. Ce n'était pas partout pareil, mais en général, il y avait plusieurs ressemblances d'une école à l'autre."

Texte (à titre de suggestion)

Dans plusieurs écoles, il y avait des règles strictes, telles que dire "Bonjour" à l'enseignant, tous en même temps, se lever quand on désirait parler et se tenir bien droit.

Les élèves qui désiraient boire levaient un doigt. Ceux qui devaient quitter la salle de classe, levaient deux doigts.

Normalement, si un élève était puni à l'école, il l'était aussi à la maison.

Les punitions variaient. Cela pouvait être: une note envoyée aux parents, se tenir debout dans le coin, s'asseoir en avant de la classe avec un chapeau (bonnet d'âne), faire des devoirs supplémentaires, se placer le nez au mur ou sur un tableau, donner une "taloche" sur l'oreille ou encore recevoir un coup de "strap".

Certains enseignants avaient une liste de coups de "strap" à donner, selon ce que les élèves avaient fait.

Par exemple:

- pour avoir juré-sacré, les élèves recevaient deux coups;
- pour avoir mis les cheveux dans l'encrier, trois coups;
- pour avoir triché, quatre coups;
- pour avoir fumé, cinq coups;
- pour avoir maltraité les plus jeunes élèves, six coups.

- Alors, qu'en pensez-vous?
- Est-ce que la discipline d'aujourd'hui vous plaît plus que celle d'autrefois?
- Aviez-vous déjà entendu parler de toutes ces punitions?

b) Proposition de l'activité à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage

"Moi, je suis assez curieuse. J'aimerais bien savoir ce que vos parents ou vos grands-parents ont connu comme punitions à l'école. Pourriez-vous le leur demander?"

L'enseignant communique les objectifs d'apprentissage:

> "Vous devrez donc interviewer vos parents ou vos grands-parents (ou les deux groupes) au sujet de la discipline qui existait à leur école. Ensuite, nous regarderons

les résultats et verrons la punition qui était la plus populaire.

En entrevue, vous devrez poser des questions du genre:

- Est-ce que ...?
- Qu'est-ce que ...?
- Y avait-il ...?

Avez-vous une idée du genre de questions que vous allez demander, afin d'obtenir la réponse à ce que vous avez en tête?"

3. Réalisation de l'activité

Comme cette activité se réalisera en dehors de la salle de classe, il serait préférable de demander aux élèves d'enregistrer leur entretien avec leur famille, si cela est possible. Il sera aussi plus facile de réaliser l'objectivation.

Donc, lors de cette étape, les élèves interviewent leurs parents/grands-parents afin de connaître les punitions administrées lorsqu'ils étaient à l'école.

L'enseignant pourra, par la suite, inscrire au tableau les résultats donnés par les élèves afin de réaliser un genre d'histogramme.

- Est-ce que c'était une révélation pour vous que d'entendre ce que vous disaient vos parents/grands-parents?
- En aviez-vous déjà discuté avec eux?
- Est-ce très différent d'aujourd'hui?

4. **Objectivation suivie d'une rétroaction du groupe et de l'enseignant**

Cette objectivation portera:

sur le produit final:

- Est-ce que, ce que tu as demandé, était en rapport avec la discipline à l'école.
- As-tu utilisé la forme interrogative, c'est-à-dire: as-tu parlé sous forme de questions?

sur la démarche:

- Avais-tu écrit tes questions sur un bout de papier avant de les poser?

et sur les attitudes:

- T'es-tu senti gêné(e) de poser une telle question à tes parents?

L'enseignant pourra intervenir en posant des questions en cas de blocage, mais il doit autant que possible laisser les enfants se raconter.

C'est une étape d'apprentissage et non d'évaluation. L'objectivation en production se fait individuellement. Il n'est pas nécessaire qu'elle soit longue et qu'elle se fasse systématiquement, pour chaque enfant, sous forme de questions. On perdrait vite l'intérêt.

Enfin, l'enseignant pourra faire une courte rétroaction avec toute la classe dans le but de connaître l'opinion des autres élèves. Ceci permettra à chacun de prendre conscience de certaines faiblesse ou forces non identifiées lors de l'objectivation.

Avant de donner leurs commentaires verbalement au sujet de la production de leur camarade, les élèves auraient pu les indiquer sur une feuille de route.

EXEMPLE

Nom de l'ami: ______________________________

	oui	non
. Il a cherché à connaître la punition la plus utilisée à l'école fréquentée par ses parents ou grands-parents.		
. ...		

Acquisition des connaissances/éléments prosodiques

Cette étape de la démarche fait référence à deux points en particulier. C'est à ce moment-ci que l'enseignant peut revenir sur certains objectifs qui ont causé des problèmes à la majorité de la classe (ex.: structure de la phrase interrogative) et décider de faire certains jeux ou exercices à partir des productions des élèves autant que possible.

Exemple:

Est-ce que la phrase suivante était une phrase interrogative, ce qui voulait dire que c'était une question que l'on posait?

- Je sais que tu allais dans le coin quand tu n'écoutais pas.

Comment aurait-elle pu être dite sous forme de question?

- Est-ce que tu allais dans le coin quand tu n'écoutais pas?

- Allais-tu dans le coin?

À ce moment-ci, l'enseignant peut aussi se concentrer sur un point qui servira d'objectif ultérieurement à l'oral. C'est le cas de l'intonation par exemple (élément prosodique).

Grâce, entre autres, à des jeux de dramatisation, l'enseignant pourra développer cet aspect important lors d'une entrevue. L'intonation doit varier lorsque l'élève agit comme intervieweur.

Le développement des connaissances/éléments prosodiques se réalise après la situation de communication authentique et EN CONTEXTE.

5. **Réinvestissement**

L'enseignant pourra proposer une autre activité semblable (au niveau des objectifs de l'habileté et des connaissances) afin de permettre à l'élève de consolider ses nouveaux apprentissages.

Ce n'est pas à ce moment-ci que l'enseignant pourra se donner comme objectif de faire utiliser une intonation de voix appropriée car cet élément prosodique n'était pas un objectif de la première activité.

Exemple:

Les élèves pourraient maintenant interviewer le personnel de l'école afin de connaître les règles de discipline existantes lorsqu'ils étaient à l'école (ceci inclut l'enseignant lui-même). Si le personnel de l'école n'est pas assez nombreux pour que chaque élève ait quelqu'un à interviewer, des groupes de deux pourront être formés! Encore ici, il est bon d'enregistrer l'entretien.

La situation de réinvestissement n'est pas nécessairement réalisée tout de suite après la première activité. Elle pourra se dérouler après une activité de lecture ou d'écriture proposée à l'intérieur de ce thème. L'ordre des activités est indéterminé.

6. Évaluation

Lorsque l'enseignant jugera que l'élève est prêt à être évalué, il procédera à la sélection d'une nouvelle activité pour effectuer la mesure de chaque enfant, en rapport avec l'objectif de départ, au niveau de l'habileté à parler.

Dans ce cas-ci, la production orale de cette prochaine situation pourrait servir à l'enseignant afin d'effectuer sa mesure.

Pour les besoins de l'élaboration de cette leçon type, nous présentons une situation d'évaluation. Toutefois, nous croyons nécessaire de souligner qu'il n'est pas essentiel d'évaluer à ce moment-ci.

L'évaluation pourra avoir lieu plus tard, lors d'un thème subséquent.

Chaque activité de départ n'a pas à déboucher sur l'évaluation à l'intérieur d'un même thème.

Exemple:

"Croyez-vous que les récréations ressemblaient à celles que vous avez aujourd'hui?

- À quoi les enfants pouvaient-ils bien jouer?

Laissez-moi vous donner des détails. (Il serait souhaitable d'avoir des objets en main lorsque vous expliquez.)"

Voici ce qu'on faisait à la récréation autrefois:

à l'extérieur

- frappe la boîte (kick the can)
- croquet
- base-ball
- cachette
- "tag"
- glisser
- billes
- marelle
- hockey avec des boîtes de confiture en conserve et des bâtons
- bonhomme de neige
- forts
- patiner

à l'intérieur

- échecs
- charades
- tic-tac-toe
- dominos
- casse-tête
- chat pendu
- échelles et serpents
- luttes aux poignets

- Est-ce que vous les connaissiez tous?
- Est-ce que certains sont encore pratiqués?
- Est-ce que vos parents pratiquaient des jeux différents de ceux de vos grands-parents?
- Avez-vous déjà entendu parler du "ballon chasseur", "des élastiques"?

- Pourriez-vous demander encore une fois à vos parents/grands-parents quel était leur jeu favori à la récréation et comment il se jouait?

Note: Bien sûr, vous pouvez repousser à plus tard au cours de l'année l'interview que les élèves auraient à faire si vous devez les évaluer pour celle-ci, étant donné qu'elles pourraient être trop rapprochées dans le temps. Il faut toutefois se rappeler de garder les mêmes objectifs.

Nom de l'élève: ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL	JUGEMENT
Habileté • L'élève a interviewé un(des) adulte(s) afin de connaître le jeu qu'il(s) pratiquai(en)t à la récréation lorsqu'il(s) étai(en)t jeune(s).	s	oui non
Connaissances • L'élève a utilisé la structure de phrase interrogative.	s	toujours souvent parfois rarement

B. SITUATION DE COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE)

- Discours à caractère informatif

Hier et aujourd'hui

1. Objectif d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves devront lire un texte expliquant l'horaire d'une journée d'école en 1910, afin de faire un tableau comparatif de l'horaire d'hier et de celle d'aujourd'hui.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

À titre de suggestion:

Dans chaque centre francophone de l'Alberta, il se trouve sûrement une personne qui pourrait parler aux élèves de l'école d'autrefois. Si ce n'est pas possible de trouver une personne qui a elle-même vécu à cette époque, alors on pourrait demander à quelqu'un qui en aurait déjà entendu parler, de venir en classe.

Si cette personne possède des objets ou des photos de l'époque, cela rendrait la visite plus concrète pour les enfants.

Cette personne pourrait parler:

- de l'horaire d'une journée scolaire,
- des vêtements qu'elle portait pour aller à l'école,
- du repas du midi à l'école,
- du contenu de la classe,

- du programme d'études,
- de l'enseignant(e).

Une conversation pourrait suivre cette visite.

- Qu'est-ce qui vous surprend?
- Est-ce que la façon de vivre était semblable à celle d'aujourd'hui?
- Y a-t-il des points qui se ressemblent?
- Quelles sont vos réactions face à ce qui vous a été dit et montré?

b) <u>Proposition de l'activité de lecture à réaliser et communication de l'objectif d'apprentissage</u>

"J'ai ici un texte qui a été écrit par un pionnier de l'Alberta. Il raconte, entre autres, son horaire de la journée alors qu'il allait à l'école.

Peut-être pourriez-vous le lire? Il reprend sûrement les points qui ont déjà été mentionnés par notre invité, mais peut-être aussi qu'il y a des éléments qui n'ont pas été dits."

L'enseignant communique l'objectif d'apprentissage:

"Ensuite, j'aimerais que vous remplissiez un tableau comme celui-ci. Sur un côté, vous indiquerez ce que vous faites à telle heure de la journée et sur l'autre, vous entrerez l'information d'une journée de 1910. Ainsi, il sera plus facile de comparer les deux horaires (regrouper de l'information)."

*	Horaire d'une journée d'école - 1910	Horaire d'une journée d'école - 1987
7 h		
8 h 30		
8 h 45		
9 h		
9 h 15		
10 h 30		
12 h		
1 h		
2 h 15		
3 h 30		
4 h 30		
7 h		
8 h		

3. Réalisation de l'activité

Les élèves lisent le texte et complètent le tableau donné. Ils devront regrouper les informations dont ils auront besoin.

Exemple de texte: (À titre de suggestion seulement)

L'HORAIRE DE LA JOURNÉE À L'ÉCOLE WERDON, PRÈS DE COCHRANE, EN ALBERTA.
(Informations traduites d'une brochure disponible de "Heritage Park", Calgary.)

Les élèves se levaient très tôt. Certains pouvaient se lever vers 5 h afin d'aider aux travaux de la ferme, avant de se rendre à l'école. Il y avait des enfants qui marchaient pour se rendre à l'école. Il y en avait d'autres qui

s'y rendaient à dos de poney. Ils devaient alors laisser leur poney dans la grange. Ils devaient le nourrir et lui donner à boire.

Vers 8 h 45, l'enseignant sonnait la cloche. Les élèves devaient alors former deux lignes droites: une de filles et une de garçons. Les filles entraient toujours en premier dans l'école. L'hiver, la cloche n'était sonnée que vers 9 h 15 afin de donner le temps à l'enseignant d'allumer le feu pour réchauffer l'école.

Vers 9 h, les élèves se levaient et disaient "Bonjour" à leur enseignant. Ensuite, ils saluaient le drapeau en récitant "Je salue le drapeau, l'emblème de mon pays, à qui je fais l'aveu d'amour et de loyauté". Quelquefois, au lieu de saluer le drapeau, ils chantaient "La feuille d'érable pour toujours". Ensuite, vers 9 h 15, ils baissaient la tête et récitaient le "Notre Père". L'enseignant pouvait aussi lire un passage de la Bible.

Vers 9 h 30, c'était "l'inspection de la propreté". L'enseignant regardait les dents, les oreilles, les cheveux, le cou, les mains et les ongles. Si un enfant n'était jamais propre ou avait des pous, l'enseignant rendait visite aux parents.

Vers 9 h 45, l'enseignant donnait le travail aux élèves. Il commençait par la première année et allait jusqu'à la huitième année. Les grands élèves aidaient souvent les petits. L'enseignant se promenait entre les rangées afin de vérifier le travail. A 10 h 30, il y avait une récréation de quinze minutes. À 12 h, c'était l'heure du dîner. A 1 h, la classe recommençait jusqu'à la récréation à 2 h 15. La classe se terminait vers 3 h 30.

Ensuite, les enfants retournaient à la maison en poney ou à pied! La route était longue pour plusieurs. Arrivés à la maison, ils aidaient leurs parents aux travaux de la ferme, à préparer le repas, à s'occuper des plus jeunes enfants... Après le souper, c'était le temps de nettoyer et de ranger... Les élèves pouvaient avoir des devoirs à faire. Certains avaient de la copie supplémentaire comme punition. Vers 8 h, c'était déjà presque le temps de

se coucher si ce n'était pas déjà fait. Le matin allait venir bien vite, trop vite!

Note: Ce texte pourrait aussi être illustré.

Vous pouvez aussi consulter les ressources suivantes si vous désirez exploiter ce thème:

- "Autrefois, aujourd'hui", **Et si on lisait 3**, Éditions françaises (ressource de base)
- "L'ancien temps", **Français 3**, Lidec (ressource de base)
- "Noël d'autrefois à l'école", **D'images en mots**, Modulo
- "Il y a école et école", **Trombone**, Collection Dynamo, Études vivantes
- Les écoles d'ailleurs: Les enfants du monde à l'école", **Mots apprivoisés**, Collection Message, C.E.C. (ressource de base)

4. Objectivation

L'objectivation se fait au niveau de l'objectif de départ, soit la compréhension du texte selon l'intention.

Les élèves pourront objectiver sur leur démarche et leur produit final (bilan de la lecture).

Au niveau de la démarche, l'enseignant pourra guider les élèves par des questions du genre:

- Quelles difficultés avez-vous rencontrées en lisant le texte?
- Y a-t-il des mots dont vous ne connaissez par le sens?
- Comment avez-vous découvert ce qu'ils voulaient dire?

Cette partie sur la démarche en lecture pourrait être faite collectivement, étant donné que la démarche privilégiée par un élève pourrait servir à un autre élève dans le futur (stratégies en lecture).

Au niveau du produit final, l'objectivation pourrait se faire de cette façon:

- As-tu pensé à indiquer l'activité de la journée pour toutes les heures indiquées?
- As-tu rempli les deux colonnes du tableau?
- Que remarques-tu?
- Qu'est-ce qui est semblable? Différent?
- Est-ce que ton horaire d'une journée normale ressemble à celui de ton ami Olivier?
- Crois-tu que les horaires des enfants d'autrefois se ressemblaient plus entre eux, que vos horaires d'aujourd'hui?

Acquisition des connaissances/techniques

Après que l'élève a terminé le tableau et après qu'il a objectivé, l'enseignant pourra revenir sur des éléments des connaissances/techniques en rapport avec ce texte (à renforcer ou à initier). L'élève ne sera pas évalué sur ces connaissances puisque l'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte, selon l'intention. Ces éléments, connaissances/techniques, sont au service de l'élève à la recherche du sens d'un message. Les connaissances/techniques n'existent que parce qu'elles sont des stratégies, des moyens au service de l'élève.

L'enseignant les développe à ce moment-ci afin que l'élève acquiert des outils nécessaires pour ne pas être freiné lorsqu'il lit un texte.

C'est maintenant que l'élève pourra être invité à compléter des exercices dont le contenu est en rapport avec la situation de lecture précédente et les objectifs de l'année.

Exemple d'objectif:

- Syntaxe: (connaissance)

  • Ponctuation

    Les élèves devront indiquer la virgule aux endroits appropriés.

    - Que fait-on quand on a plusieurs objets à énumérer à l'écrit comme: Je vais apporter mon crayon mon cahier mon livre mon sac.
    - Peut-on utiliser une sorte de point?
    - Que peut-on utiliser?
    - Si on ne met rien, est-ce facile à lire tel quel?

    L'enseignant pourra, à partir des exemples des élèves et à partir des règles qu'ils émettront, faire une affiche (pancarte) au sujet de la virgule ou leur faire écrire la règle dans un cahier à cet effet.

    La virgule n'est importante que dans le sens où elle permet de lire un texte avec plus d'aisance.

    Ensuite, ils pourront compléter un exercice comme celui-ci:

    - L'enseignant regardait les dents les oreilles le cou les mains et les ongles.
    - Ils aidaient leurs parents à faire le travail de la ferme à préparer le repas à s'occuper des plus petits enfants.

5. **Réinvestissement**

En guise de réinvestissement, l'enseignant pourrait proposer de faire à nouveau un tableau comparatif entre hier et aujourd'hui. Cette fois, le texte pourrait se rapporter aux vêtements, afin de continuer à informer les élèves sur la vie des écoliers au début du siècle.

Ce texte n'est donné qu'à titre de suggestion:

La compréhension de ce nouveau texte doit être vérifiée par les informations incluses dans le tableau à remplir, tout comme pour la première situation de lecture.

LES VÊTEMENTS

Les enfants portaient souvent des vêtements qui étaient une grandeur ou deux de plus que ce qu'ils avaient besoin. Ainsi, ils avaient de la place pour grandir. Les garçons portaient des salopettes, des chemises de coton, des chapeaux de feutre, des bas et des bottes lourdes.

Après le 24 mai, ils allaient pieds nus. En hiver, ils portaient des vêtements longs, des bas noirs qui arrivaient au-dessus des genoux et qui étaient attachés à des jarretières.

Ils portaient aussi des salopettes, des chemises de flanelle, des bottes de cuir, une tuque avec des oreilles qui se rabattent, un long foulard, un chandail, un manteau et des mitaines de laine.

Les filles portaient des tabliers à motifs foncés. Elles portaient ces tabliers par-dessus leurs robes de tous les jours, ou une blouse et une jupe, ou des robes de coton, ou encore des robes indiennes. Les vêtements cachés, comme les culottes bouffantes et les jupons, étaient blancs ou gris et faits de flanelle. Elles portaient aussi des longs bas blancs ou noirs, des hauts-souliers boutonnés, une boucle dans leurs cheveux et un bonnet.

À l'été, elles changeaient les souliers pour des sandales.

En hiver, les filles portaient de longs sous-vêtements. Leurs jupons étaient plus épais. Elles mettaient des chandails par-dessus leurs robes et portaient des bottes de feutre noir et rouge ou des moccassins. Tout comme pour les garçons, elles avaient une tuque, des mitaines et un foulard en laine et un manteau chaud.

Note: L'élève ne pourra compléter qu'un tableau, selon qu'il veut faire celui des garçons ou des filles.

GARÇON

* été	hier	aujourd'hui
vêtements		
* hiver	hier	aujourd'hui
vêtements		

7. Évaluation

Lorsque l'enseignant jugera que les élèves sont prêts à être évalués, il procédera à la sélection d'une nouvelle activité pour effectuer la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, en rapport avec l'objectif de départ au niveau de l'habileté à lire. Dans ce cas-ci, la lecture du texte suivant pourrait servir d'activité d'évaluation. (Il n'est donné qu'à titre de suggestion. Il peut être modifié ou tout simplement remplacé.)

Encore ici, les élèves devront faire un tableau comparatif entre hier et aujourd'hui, en indiquant au moins trois aliments de chaque côté. Il faut insister sur le fait que chaque situation n'a pas à déboucher sur une évaluation. Ainsi, si l'on désire évaluer, cela n'a pas à s'effectuer nécessairement au cours du même thème. L'important est de respecter l'objectif de départ.

Il faut toutefois s'assurer que le genre de situation proposée ressemble à la première situation (même objectif) et à celle vécue lors du ou des réinvestissement/s afin d'être le plus valable possible.

À titre d'exemple:

LE DÎNER
(ou encore les locaux d'une école)

Le dîner était normalement apporté dans une chaudière de graisse, de mélasse ou de bonbons. On pouvait aussi se servir d'un panier ou d'un grand morceau de tissu dont les coins sont attachés ensemble. Le dîner se trouvait placé au centre de ce morceau de tissu.

Le dîner pouvait se composer:

- de gruau,
- d'un oeuf bouilli dur,
- d'une pomme de terre froide,
- d'un morceau de fromage,
- d'un morceau de pain,
- d'un sandwich fait de graisse, de mélasse, de sirop, de gras de bacon ou de confiture,
- d'un biscuit,
- d'un morceau de fruit (en saison).

De temps à autre, les enseignants faisaient aussi de la soupe ou du chocolat chaud pour toute la classe.

Pour faciliter sa cueillete d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant construira et utilisera une grille d'observation semblable à celle qui suit:

Nom de l'élève: ____

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION	SEUIL
Habileté • L'élève a pu faire un tableau comparant le dîner d'hier et le dîner d'aujourd'hui. Il doit indiquer au moins trois aliments de chaque côté.	s
• L'élève a pu faire un tableau mais celui-ci ne comparait pas le dîner d'hier avec le dîner d'aujourd'hui, même s'il a indiqué trois aliments.	
• L'élève a pu faire un tableau comparant le dîner d'hier et d'aujourd'hui, mais en ayant moins de trois aliments de chaque côté.	

L'enseignant jugera si la performance de l'élève est acceptable par rapport au seuil de réussite minimal produit dans la grille d'observation. Par la suite, il jugera des actions à prendre pour mettre en évidence les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

C. SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE (ÉCRITURE)

- Discours à caractère expressif

L'école que je préfère.

1. Objectifs d'apprentissage

L'habileté selon l'intention:

Les élèves écrivent à leur invité (s'il y a eu lieu), ou à leurs grands-parents, afin de leur indiquer leur préférence entre l'école d'autrefois et l'école d'aujourd'hui et, au moins, une raison justifiant leur choix. Ils devront:

- indiquer la date, le nom du destinataire, un mot de salutation et de conclusion;
- signer leur message.

Les connaissances:

- Les élèves devront indiquer la majuscule et le point.
- Les élèves devront utiliser correctement les terminaisons des verbes à la première personne du singulier (avec je).

La technique:

Les élèves devront calligraphier correctement leur message en écriture cursive.

2. Amorce

a) Susciter l'intention de communication

Il est important de s'assurer que les élèves ont les connaissances nécessaires sur le sujet, avant de se prononcer.

Afin que les élèves se fassent vraiment une bonne idée de la vie d'autrefois, il serait souhaitable qu'ils "vivent" comme autrefois pour une journée. Certaines villes offrent des programmes d'une journée dans une école d'autrefois. Si cela existe dans votre centre, cette visite pourrait être considérée comme amorce. Sinon, vous pouvez peut-être utiliser différentes photos et/ou objets rappelant la vie au début du siècle, ou encore utiliser l'illustration de la page 123, du recueil de textes du matériel didactique **Trombone,** Collection Dynamo, Études vivantes.

(Consulter aussi la liste de références et de ressources à la fin de ce thème.)

b) Proposition de l'activité d'écriture à réaliser et communication des objectifs d'apprentissage

Après la visite ou l'observation des photos/objets, engagez une conversation sur les opinions des élèves face aux deux types d'écoles. Proposez-leur d'écrire à un/e pionnier/ère, à leur invité/e (si tel était le cas), ou à leurs grands-parents.

L'enseignant communique les objectifs d'apprentissage:

- Vous devez écrire une lettre exprimant votre goût entre l'école d'autrefois et l'école d'aujourd'hui, ainsi qu'au moins une raison expliquant votre choix.

- Vous devrez inscrire la date, le nom de la personne à qui vous envoyez cette lettre, un mot de salutation, un mot d'aurevoir et votre signature.

- Vous devrez indiquer les majuscules et les points aux endroits nécessaires.

- Vous devrez écrire en écriture cursive.

- Lorsque vous utilisez le "je", rappelez-vous que le mot qui suit (le verbe) se termine par "e, s", le plus souvent, et "x" pour je peux, je veux, et "ai" pour j'ai.

Consultez la pancarte au besoin (exemple de pancarte donné à l'étape "Acquisition de connaissances/techniques).

c) Moyen de diffusion et public cible

Dans ce cas-ci, le moyen de diffusion sera le même pour tous, soit une lettre. Le public est ici un/e pionnier/ère, un/e invité/e ou un (des) grand/s-parent/s.

3. Réalisation de l'activité d'écriture

L'élève devra rechercher, choisir, organiser et formuler ses idées. L'enseignant pourra lui rappeler l'intention de départ au besoin, ainsi que lui indiquer des sources d'information et des outils de référence.

4. Objectivation suivie d'une rétroaction du groupe

L'objectivation a lieu après la rédaction du brouillon. Ce retour se fait à partir des objectifs, au niveau de l'habileté et des connaissances/techniques.

Ces objectifs peuvent être écrits au tableau, ou sur une feuille de route individuelle que chaque élève pourra consulter.

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	OUI	NON
• En écrivant ma lettre, j'ai pensé à donner ma préférence (mon choix).		
• J'ai aussi donné au moins une raison.		
• J'ai inscrit la date.		
• J'ai écrit un mot de salutation et le nom de la personne.		
• J'ai écrit quelques mots d'aurevoir pour terminer ma lettre.		
• J'ai signé ma lettre.		
• J'ai inscrit mes points et mes majuscules.		
• J'ai écrit correctement les verbes avec "je".		
• J'ai bien écrit en écriture liée (ex.: Le).		

L'enseignant pourra aussi amener les élèves à faire un retour sur la démarche suivie pour arriver à écrire ce message.

Ce retour pourra être suscité par des questions telles que:

- Quels outils de référence as-tu utilisés pour t'aider?
- As-tu reçu de l'aide d'amis de la classe?
- As-tu eu de la difficulté à écrire ta lettre?
- Comment as-tu résolu tes problèmes?

Une fois que l'objectivation et la rétroaction auront été vécues par l'enseignant et par les élèves (commentaires afin d'améliorer la production au besoin), l'élève pourra transcrire son brouillon afin qu'il soit conforme aux objectifs du départ.

5. **Communication au public cible**

Toute production écrite est faite pour être communiquée. L'élève devra donc envoyer sa lettre et s'attendre à recevoir une réponse ou une rétroaction.

Acquisition des connaissances/techniques

L'enseignant pourra revenir sur certains objectifs qui n'ont pas été atteints par la majorité des élèves (ex.: la terminaison des verbes avec "je"). Il pourra reprendre les textes des élèves et faire observer la difficulté rencontrée par plusieurs. Il pourra reprendre les explications concernant la façon de s'y prendre, afin de savoir quelle terminaison utiliser.

À cet effet, nous joignons une explication tirée de: L'enseignement du français écrit au niveau primaire, guide pédagogique, par Louise Turp, Yve Laviolette et Aline Bourgoin, C.E.C.M., Montréal, 1981.

Déroulement: les finales "e" et "s"

1. Pendant la production des textes, repérer discrètement sur les copies des élèves sept ou huit phrases comportant un verbe précédé de "je", trois ou quatre verbes dont la terminaison doit être "e" et trois ou quatre dont la terminaison doit être "s". Sélectionner des verbes différents.

2. Les élèves dont une de leurs phrases a été sélectionnée la transcrivent au tableau.

3. Corriger rapidement les erreurs, sauf celles concernant les finales "e" et "s" des verbes précédés de "j".

4. Demander aux élèves ce qui se retrouve dans toutes les phrases au tableau: le "je". Souligner les "je" de même que les finales des verbes qui les suivent.

5. Demander si les finales des verbes sont bien orthographiées. Laisser discuter.

6. S'il n'y a pas de consensus, ce qui est probable, fournir le truc suivant:

   Choisir, parmi les verbes au tableau, un verbe qui se termine par "e". Expliquer que si on remplace "je coupe" par "je vais couper", on entend le bruit "é" ce qui veut dire que le verbe se termine par "e".

   Choisir un verbe qui se termine par "s". Expliquer que si on remplace "je vends" par "je vais vendre", on n'entend pas le bruit "é", ce qui veut dire que le verbe ne se termine pas par "e" mais par "s". (Voir l'encadré à la fin de l'intervention.)

7. Faire plusieurs exemples avec des verbes autres que ceux qui sont au tableau.

8. Mentionner que le truc ne s'applique pas à "je cueille, j'ouvre, j'offre, je souffre, je couvre". (Les dérivés d'ouvrir et de cueillir, de même qu'assaillir, tressaillir et défaillir, ne sont pas mentionnés puisqu'ils ne sont pas utilisés par des élèves de cet âge.) De plus, "je veux" et "je peux" sont des exceptions à connaître.

9. Pancarte double proposée:

je saute	ATTENTION: J'offre
je vais sauter	je cueille
(le bruit é = e)	j'ouvre
je vends	je couvre
je vais vendre	je souffre
(pas de bruit é - s)	je peux, je veux

Note:
- Écrire en rouge les "je" devant "saute" et "vends", le "e" de "saute", le "é = e" et la flèche jusqu'à "saute";
- Écrire en bleu le "s" de "vends", le "pas", le "= s", la flèche jusqu'à "vends", le "ATTENTION:";
- Écrire le reste en noir.

Afficher et numéroter la pancarte.

10. À tour de rôle, des élèves se rendent au tableau essayer le truc sur les verbes qui s'y trouvent et faire les corrections appropriées. Au besoin, l'élève peut faire appel à la classe.

11. Demander aux élèves de vérifier dans leur texte si les finales des verbes précédés de "je" sont bien écrites, en essayant le truc proposé.

L'enseignant peut également profiter de cette occasion pour présenter un nouvel élément. Cet élément pourra faire partie des objectifs lors d'une situation d'écrire ultérieure (NON PAS lors du réinvestissement et de l'évaluation de cette situation, car les mêmes objectifs doivent être repris lors de ces étapes).

Ce pourrait être le cas de l'homophone "sont/son" par exemple. L'enseignant ressort certaines phrases des élèves et il leur demande d'observer les différences. Une règle pourrait être émise.

Exemple: sont = étaient son ≠ étaient

Ensuite, les élèves pourront classer les phrases en deux colonnes selon qu'ils se rapportent à un côté ou l'autre.

Note: Ces éléments auront été observés en lecture.

6. Réinvestissement

Afin de permettre à l'élève de revenir sur les objectifs de la première activité, une autre situation similaire pourrait être proposée.

Les élèves pourraient écrire au journal "Le Franco", section "Francopinion, lettres ouvertes" afin de faire connaître leurs préférences entre la

discipline d'aujourd'hui et la discipline d'autrefois, ainsi qu'au moins une raison la justifiant.

Les mêmes objectifs que ceux de la première activité doivent être repris (destinataire: "À qui de droit" ou "Chers lecteurs").

7. Évaluation

Pour les besoins de cette leçon type, nous avons suggéré deux différentes activités pour la même situation d'écriture. L'exemple que nous suggérons ici se ferait à l'intérieur d'un autre thème, soit celui de "Être jeune aujourd'hui".

En préparation pour la mesure et le jugement de la performance de chaque élève, l'enseignant proposera donc une nouvelle activité de production écrite.

Exemple:

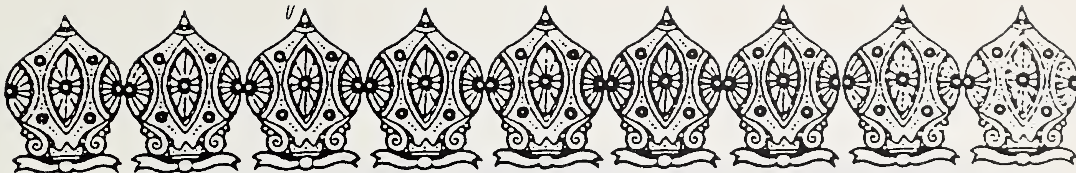
> Les élèves écriront leur opinion sur le fait d'être jeune aujourd'hui: est-ce agréable ou désagréable, ainsi qu'au moins une raison justifiant cette opinion.

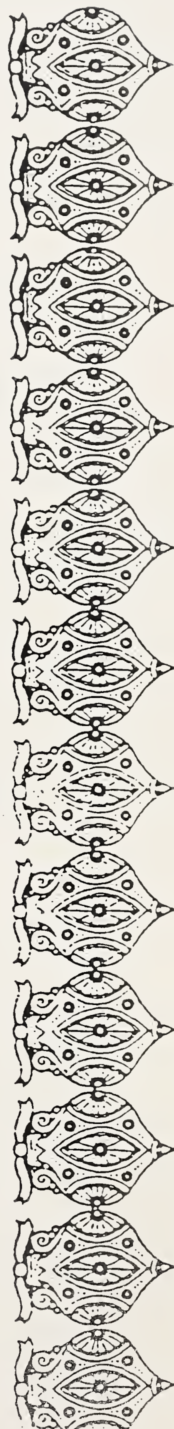
Nom de l'élève: ______________________________

À partir des données recueillies à l'aide de cette grille, l'enseignant sera en mesure de porter un jugement sur la performance de l'élève, au niveau de chaque objectif. Selon le jugement, l'enseignant décidera de l'action à prendre pour mettre en valeur les points forts de l'élève, tout en palliant à ses faiblesses.

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBJECTIVATION	SEUIL	JUGEMENT
Habileté • L'élève a donné son opinion.	s	oui non
• Il a donné au moins une raison.	s	oui non
• Il a inscrit la date.	s	oui non
• Il a inscrit un mot de salutation.	s	oui non
• Il a inscrit le nom du destinataire.	s	oui non
• Il a écrit un mot de conclusion.	s	oui non
• Il a signé son message.	s	oui non
Connaissances • Il a inscrit les majuscules et les points.	s	toujours souvent parfois rarement
• Il a inscrit les bonnes terminaisons pour les verbes avec "je".	s	toujours souvent parfois rarement
Techniques • Il a calligraphié correctement en écriture cursive.	s	toujours souvent parfois rarement





{1915}
Rules For Teachers

1. YOU WILL NOT MARRY DURING THE TERM OF YOUR CONTRACT.
2. YOU ARE NOT TO KEEP COMPANY WITH MEN.
3. YOU MUST BE HOME BETWEEN THE HOURS OF 8 P.M. AND 6 A.M. UNLESS ATTENDING A SCHOOL FUNCTION.
4. YOU MAY NOT LOITER DOWNTOWN IN ICE CREAM STORES.
5. YOU MAY NOT TRAVEL BEYOND THE CITY LIMITS UNLESS YOU HAVE THE PERMISSION OF THE CHAIRMAN OF THE BOARD.
6. YOU MAY NOT RIDE IN A CARRIAGE OR AUTOMOBILE WITH ANY MAN UNLESS HE IS YOUR FATHER OR BROTHER.
7. YOU MAY NOT SMOKE CIGARETTES.
8. YOU MAY NOT DRESS IN BRIGHT COLORS.
9. YOU MAY UNDER NO CIRCUMSTANCES DYE YOUR HAIR.
10. YOU MUST WEAR AT LEAST TWO PETTICOATS.
11. YOUR DRESSES MUST NOT BE ANY SHORTER THAN TWO INCHES ABOVE THE ANKLE.
12. TO KEEP TO THE SCHOOL ROOM NEAT AND CLEAN, YOU MUST: SWEEP THE FLOOR AT LEAST ONCE DAILY. SCRUB THE FLOOR AT LEAST ONCE A WEEK WITH HOT. SOAPY WATER. CLEAN THE BLACKBOARDS AT LEAST ONCE A DAY AND START THE FIRE AT 7 A.M. SO THE ROOM WILL BE WARM BY 8 A.M.

EDMONTON PUBLIC SCHOOLS

II. RESSOURCES

1. On peut emprunter du musée Glenbow de Calgary (tél.: 264-8300, Education Department), Museokit - **One Room Schoolhouse**, qui comprend les articles suivants: cloche d'école, ardoise, boîte-repas (lunch box), encrier, plume et pointe, photos, guide de l'enseignant.

   Ces prêts se font selon un système d'emprunt. Veuillez réserver assez tôt.

   Vérifiez auprès de votre commission scolaire concernant la possibilité d'inviter des personnes à venir dans votre salle de classe.

2. **Pioneer Living: Education and Recreation**

   Ce matériel audio-visuel montre comment les communautés de pionniers, au début des années 1900, administraient leur école et s'amusaient au moyen d'activités telles que: la confection de courtepointes, les paniers-goûters, les randonnées en charrettes à foin. Temps: 11 minutes.

   Produit par: Moreland - Latchford, 1971.
   Disponible à: Calgary Board of Education (N° de référence: MPO 1412).

3. **Pioneer Community: Schools and Recreation**

   Ce matériel audio-visuel montre des activités d'apprentissage dans une école d'une pièce, au temps des pionniers. Il montre également des familles qui se détendent en confectionnant des courtepointes, ainsi qu'un mariage de pionniers.

   Disponible à: Calgary Catholic Schools (N° de référence: CF0337).

4. On peut également consulter les Archives provinciales de l'Alberta, 12845 - 102e Avenue, Edmonton, téléphone: 427-1750 (Madame Claude Roberto).

III. RÉFÉRENCES

* Bakken, Edna. **Chinook Ridge 1880-1914.** Edmonton: Alberta Education, 1980.

Bourassa et al. **From Slate Pencil to Instant Ink, Calgary's Public, Separate and Private Schools.** Calgary: Century Calgary Publications, 1975.

Chalmers, John W. **Schools of the Foothills Province.** Toronto: University of Toronto Press, 1967.

* Charyk, John C. **The Little White Schoolhouse.** Saskatoon: Prairie Books, 1968.

* ________. **The Pulse of the Community.** Saskatoon: Prairie Books, 1970. (Description des jeux pratiqués à la récréation.)

________. **Those Bittersweet Schooldays.** Saskatoon: Western Producer Prairie Books, 1977.

Stamp, Robert M. **School Days, A Century of Memories.** Calgary: Calgary Board of Education, 1975.

---

* Ces livres sont particulièrement intéressants.